المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت

اقتصاديات التعليم

١٤٣٣هـ - ٢٠١٢ م

فهرسة

مكتبة الكويت الوطنية أثناء النشر

379.11 المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج

اقتصاديات التعليم/ المركز العربي للبحوث التربوية.- ط1. الكويت: المركز، 2012

180 ص؛ 24 سم

ردمك: 7-2-705-99966-978

1. التعليم – جوانب اقتصادية – دول الخليج العربية 2. التخطيط التربوي – دول الخليج العربية 3. التعليم – استثمار أ. العنوان

رقم الإيداع 026/ 2012

ردمك: 7-2-705-99966-978

المحتويات

تقديــم

يستهدف برنامج «اقتصاديات التعليم» بناء معايير وآليات تعين على التوظيف الأمثل لموارد التعليم وتقليل الهدر المالي والبشري في المشروعات التربوية، ووضع الأسس والمعايير التعليمية الاقتصادية التي تحقق مصلحة متبادلة بين القطاعين التعليمي والتجاري، وزيادة الوعي لدى المؤسسات التربوية بأساليب الاستثمار الأمثل للتعليم.

ولتحقيق أهداف هذا البرنامج، وهو من برامج مشروع تطوير التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، تعاون المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج مع بيت خبرة عالمي، وهو المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو بباريس، لإعداد الجزء الأول من هذه الوثيقة: «الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم، وواقعه في الدول الأعضاء»، حيث يتناول الفصل الأول مفهوم اقتصاديات التعليم، والمفاهيم المعاصرة التي أثرت على آليات تمويل التعليم والإنفاق عليه، ويعرض الفصل الثاني آليات تمويل التعليم في بعض دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، في حين يعرض الفصل الثالث تلك الآليات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، من واقع دراسات الحالة التي قامت بها بعض هذه الدول، ويوضح الفصل الرابع دور السلطات الحكومية في تمويل التعليم في الدول الأعضاء، مقارنة بدور نظيرتها في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ويحدد الفصل الخامس معايير توزيع الموارد داخل الأنظمة التعليمية.

وقد شارك خبراء المعهد الدولي للتخطيط التربوي التابع لليونسكو في ورشة عمل عقدها المركز في بداية تنفيذ نشاطات البرنامج، في دولة الكويت في الفترة من ١٥ إلى ١٧ ربيع الآخر ١٤٢٧ هـ الموافق من ١٣ إلى ١٥ مايو ٢٠٠٦ م، حضرها خبراء من الدول الأعضاء في مجال اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي، وتم فيها وضع الخطوط العامة لدراسات الحالة على مستوى كل دولة من الدول الأعضاء، لتوفير قاعدة بيانات من واقع هذه الدول الأعضاء حول آليات تمويل التعليم، وبنود الإنفاق.

كما شارك خبراء المعهد الدولي في المشغل التربوي الذي عقده المركز العربي للبحوث التربوية في مملكة البحرين في الفترة من ٦ إلى ٨ ربيع الأول ١٤٣٠ هـ الموافق من ٣ إلى

٥ مارس ٢٠٠٩ م، وحضره مسئولو الدول الأعضاء لمناقشة نتائج الدراسة، ووضع الملامح العامة للإطار المرجعي للإنفاق على التعليم وتمويله والاستثمار فيه. وقد تعاون المركز مع أحد خبراء التخطيط التربوي واقتصادياته وإدارته في الوطن العربي، لوضع تفاصيل هذا الإطار المرجعي، والذي يعرضه الجزء الثاني من هذه الوثيقة، وذلك في ثمانية فصول: يبدأ الفصل الأول بعرض منطلقات الإطار المرجعي، ويرى أن البداية العملية لترشيد الإنفاق على التعليم وتمويله والاستثمار فيه، تتمثل في تحديد التكلفة المطلوبة لتحقيق الأهداف التربوية، ثم تحديد نسبتها إلى الناتج المحلي الإجمالي، ويوضح الفصل الثاني ضوابط تحديد كلفة التعليم في مراحله المختلفة، ويبين الفصل الثالث كيفية تحقيق التوازن بين الإنفاق على مراحل التعليم العام في مقابل التعليم العالي، ويشرح الفصل الرابع كيفية تعظيم دوال الإنتاج التربوي في صناعة القرارات المتعلقة بتوزيع الموارد التربوية، في حين يبين الفصل الخامس كيفية تعظيم دراسات الجدوى في المشروعات التربوية، ويقدّم الفصل السادس إجراءات ترشيد الإنفاق على التعليم وتنويع مصادره، ويوضح الفصل السابع أدوار القطاع الخاص في تمويل التعليم والإنفاق عليه، وأخيراً ينبّه الفصل الثامن إلى ضرورة أن تكون جودة التعليم هي بؤرة الاهتمام منذ بداية التخطيط لتحديد تكلفة التعليم، والتفكير في توفير موارده، حتى عملية تقويم الكفاءة الداخلية والخارجية للعملية التعليمية.

وبعد، يأمل المركز العربي للبحوث التربوية أن يجد المسئولون عن التخطيط التربوي والتعليمي، وعن توزيع الميزانيات المخصصة للتعليم، والمهتمين بتحسين جودته من القطاعين الحكومي والخاص، في هذا العمل ما يعينهم على إنجاز هذه المهام، بما يحقق لأبنائنا أفضل تعليم، ولا يرهق كاهل ميزانيات دولنا.

والله ولي التوفيق،

مدير المركز

أ. د. مرزوق يوسف الغنيم

الجزء الأول

الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم وواقعه
في الدول الأعضاء

مقدمـة:

يعد تمويل التعليم شاغلا أساسيا لصناع السياسة على المستوى الوطني والمحلي في العديد من البلدان. فلكي يضمن صناع السياسة اتساق أهداف السياسة التعليمية مع الاحتياجات والموارد المتاحة، يجب عليهم تحديد التمويل المطلوب والموازنة بينه وبين الموارد المتاحة. ويلجأ صناع السياسة في هذا الإطار إلى المقارنة الدولية لتقييم حجم الاستثمار المناسب في التعليم والتعرف على الاستخدام الأمثل للموارد المخصصة لقطاع التعليم.

وتعتمد آليات تمويل التعليم في كل دولة على ظروفها الخاصة؛ حيث يرتبط ذلك بمستوى التنمية الاقتصادية، والسياسة المالية المتبعة، ومدى أهمية الدور المعطى للتعليم في عمليات التنمية. ولقد خصصت الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج استثمارات كبيرة للتعليم خلال العقود القليلة الماضية، مستفيدة من العوائد الحكومية المتزايدة نتيجة صناعة النفط، فوفرت المزيد من الفرص التعليمية لغالبية المواطنين. واليوم، تسعى حكومات هذه الدول لاستكشاف إمكانية تنويع مصادر التمويل، خاصة تمويل التعليم ما بعد الثانوي، وأيضا إيجاد طرق لتحسين كفاءة استخدام الموارد المخصصة للتعليم.

لقد أصبحت العلاقة بين السياسة المتبعة في تمويل التعليم والممارسات التي تسير وفق برمجة محددة مهمة للغاية بالنسبة لصناع السياسة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. فقد انتبه المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج(١) إلى أهمية إجراء تحليل اقتصادي قبل إدخال العديد من البرامج الجديدة في مناهج التعليم بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وكان السؤال الذي يشغل المركز هو: كيف نتأكد من أن القائمين على التخطيط التعليمي، وتطوير المناهج، وإدارة التعليم في الدول الأعضاء لديهم المعرفة الكافية بالمفاهيم الاقتصادية ومدى تأثيرها على صناعة القرار في مجال التعليم؟

---

(١) تشمل الدول الأعضاء: دولة الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين، والجمهورية اليمنية، ودولة الكويت، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة قطر.

لذلك أطلق المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج المشروع البحثي الحالي والذي يتضمن إعداد دراسة تخاطب بالدرجة الأولى القائمين على التخطيط التعليمي وتطوير المناهج وغيرهم من صناع السياسة التعليمية في منطقة الخليج. وتتناول هذه الدراسة جملة من القضايا المرتبطة باقتصاديات التعليم، وخاصة تكلفة التعليم وسياسة التمويل على المستوى الدولي، وعلى مستوى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

يقدم الفصلان الأول والثاني من هذا الجزء مراجعة للاتجاهات الدولية في تمويل التعليم، ثم يركز بعد ذلك على دراسات حالة خاصة بأربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. إنه يتطرق إلى المصادر المتنوعة لتمويل التعليم، وتحليل حجم ميزانية التعليم بالنظر إلى حجم الميزانيات الحكومية في عدد من الدول المتقدمة وفي عدد من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. أما الفصول التالية من الجزء الأول فتعرض دراسات حالة عن أربع دول من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مقدمة تحليلا أكثر عمقا للتطوير التعليمي في هذه الدول واتجاهات تمويل التعليم فيها.

وتستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وتعتمد على التقارير الحكومية الرسمية وغيرها من الوثائق المنشورة (كالكتب والمقالات الصحفية حول الموضوع) كمصادر أساسية للمعلومات. وسينصب التركيز بصورة أكبر على التعليم الابتدائي والثانوي، مع التطرق لمستويات التعليم الأخرى متى أمكن ذلك.

وأول خطوة في هذه الدراسة، والتي سيتم إنجازها في الفصل الأول من الجزء الأول، هي مراجعة المفاهيم الخاصة باقتصاديات التعليم، ومصادر تمويل التعليم، وتوزيع هذه الموارد على قطاع التعليم. وسوف يلي هذه المراجعة لمفاهيم اقتصاديات التعليم فصل حول تمويل التعليم في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD). فبعد تقديم وصف مختصر لحالة تطوير التعليم في تلك الدول، سيركز التحليل على اتجاهات تمويل التعليم مع التركيز بصورة خاصة على تمويل التعليم ما قبل الجامعي.

أما الفصل الثالث فيتناول موضوع تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية

العربي لدول الخليج وفي البلدان العربية الأخرى. ويبدأ الفصل بمراجعة لتطور التعليم في العالم العربي، مع التركيز بصورة خاصة على أربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وهي: الكويت، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، واليمن. ويتناول الجزء الثاني من هذا الفصل اتجاهات تمويل التعليم في بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مع التركيز بصورة خاصة على توزيع ميزانية التعليم العام في أربع من هذه الدول. ويعقد هذا الجزء مقارنة بين الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ودول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية فيما يتعلق بالحصة المخصصة للتعليم من الناتج المحلي الإجمالي ومن الميزانية العامة. كما يقارن هذا الجزء أيضا بين هذه الدول في نسب الطلبة للمعلمين في إطار دراسة الكلفة–الفاعلية لتشغيل المعلمين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

ويتناول الفصل الرابع تحليل الخيارات والبدائل المختلفة المتاحة أمام الدول لإيجاد موارد جديدة للتعليم. فبعد مراجعة للأفكار الاقتصادية التي تؤكد على أهمية دور الحكومات المركزية في هذا الشأن، يعرض الفصل تحليلا لمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تستفيد منها الدول التي تعاني من شح في الموارد المالية لإيجاد مصادر بديلة لتمويل التعليم. أما الفصل الخامس فيقدم تحليلا للمعايير التي تحكم سبل توزيع الموارد داخل قطاع التعليم. ويتم في هذا الفصل تناول موضوع المساواة والكفاءة في استخدام الموارد. وأخيرا، يتم عرض خلاصة عامة حول الموضوعات الواردة في هذا الجزء الأول من الدراسة.

الفصل الأول

اقتصاديات التعليم

الفصل الأول: اقتصاديات التعليم

أولا: مفاهيم اقتصاديات التعليم:

لقد أصبحت اقتصاديات التعليم كفرع من النظرية الاقتصادية جزءا من الخطابات الأساسية في مجال العلوم الاجتماعية في أواخر الستينيات من القرن العشرين(٢). ولقد استخدمت الأبحاث في اقتصاديات التعليم عددا من المفاهيم التي ظهرت في تلك الفترة. وقد أثرت هذه المفاهيم ولا تزال تؤثر على خيارات الحكومات وصناع السياسة في مجال تمويل التعليم. وفي هذا الفصل سنلقي الضوء على بعض هذه المفاهيم الخاصة بالفكر الاقتصادي والتي أثرت على طرق تمويل التعليم في الوقت الحالي.

١- العامل الباقي في النمو الاقتصادي ورأس المال البشري:

لقد ركزت النماذج الاقتصادية التي تطورت في فترة الستينيات من القرن العشرين على تحليل النمو الاقتصادي وعلى العوامل التي تحدد ذلك النمو. وكان يتم تفسير النمو الاقتصادي في ضوء عوامل الإنتاج التقليدية وهي: الأرض والعمل ورأس المال. وقد بذلت محاولات، باستخدام تلك النماذج، لمقارنة البيانات الإمبريقية الخاصة بنمو الدخل القومي بالبيانات الخاصة بهذه العوامل التقليدية. ولكن هذه المقارنات كشفت عن أن هناك نسبة كبيرة من النمو في الدخل القومي لا ترجع إلى الزيادة في عوامل الأرض والعمل ورأس المال، وإنما ترجع إلى عامل آخر لم تستطع تلك النماذج تفسيره أطلق عليه العامل الباقي في النمو الاقتصادي.

وقد حاول كل من دينيسون (Denison, 1962) وجيلوتشيز (Guilloches, 1963) وغيرهما تفسير العامل الباقي في النمو الاقتصادي، وقيل بأنه يتمثل في تأثير «التقدم التكنولوجي»(٣)، الذي يحدث في الأساس نتيجة التحسن الذي يطرأ على نوعية العمل.

(2) See Maureen Woodhall (1987) "Economics of Education: a review" in "Economics of education research and studies" edited by G. Psacharopoulos.
See also Denison, E. F. (1962) "The Sources of Economic Growth in the US and the Alternatives before Us", Committee for Economic Development, New York.

(3) Ibid. page 2.

بعبارة أخرى، ترجع الفروق في الإنتاجية إلى الفروق في مستوى تعليم الأيدي العاملة. وقد مثلت الأدلة الإمبيريقية التي أظهرتها هذه الأبحاث أساس فكرة التوسع في التعليم من أجل زيادة الإنتاجية ونمو ثروات الدول.

٢- نظرية رأس المال البشري:

نتيجة لظهور هذه النماذج الجديدة في تحليل النمو الاقتصادي، والتي تحاول تفسير السبب في نمو الاقتصاد الأمريكي بمعدل أكبر من معدل النمو في عوامل الإنتاج التقليدية وهي الأرض والعمل ورأس المال، وضعت أعمال تشولتز Schultz دراسات حول «الاستثمار في رأس المال البشري»(٤) وغيرها من الدراسات الإمبيريقية في بداية الستينيات الأساس لتطوير مفهوم رأس المال البشري human capital. وقد تم تعريف رأس المال البشري وقتها بأنه العامل المجهول الذي يسهم في إحداث النمو الاقتصادي والذي يتكون أساسا من التعليم والتدريب(٥). وتفترض نظرية رأس المال البشري بأن الإنفاق على التعليم يعد بمثابة استثمار في رأس المال البشري. وهذا الاستثمار يؤدي بدوره إلى زيادة دخل الأفراد وزيادة الدخل القومي. وقد أبرزت الفروق التي أظهرتها الدراسات الإمبيريقية التي أجريت في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين أهمية التعليم في زيادة الدخول. ولذلك فقد استخدم رجال الاقتصاد نظرية رأس المال البشري في دعم فكرة زيادة الاستثمار في التعليم كوسيلة لزيادة رأس المال البشري وهو عامل مهم في زيادة النمو وفي تحقيق المساواة في توزيع الثروة.

وهكذا فقد اتضح بأن زيادة مستوى الإنتاج نتيجة الارتقاء برأس المال البشري يعود بالفائدة على كل من الأفراد والمجتمع. فقد أشار تشولتز إلى أن «الفوائد الخاصة التي يجنيها الفرد من رأس المال البشري تحفز الأفراد والعائلات على الاستثمار في رأس مالهم البشري. كما أن الفوائد الاجتماعية تحفز المجتمعات على الاستثمار في رأس المال البشري»(٦). وبشكل عام، يتم تكوين رأس المال البشري من خلال الاستثمار في تعليم

(4) Schultz (1962 and 1963).
(5) See Psacharopoulous.
(6) Theodore W. Schultz (1993), "The economic importance of human capital in modernization", in Education Economics, Vol.1, No.1,pp.1319-.

البشر. إضافة إلى ذلك، وبالنظر إلى الدور الذي يؤديه التعليم في تحسين إنتاجية العمل ومن ثم زيادة الدخل القومي، فقد شجع علماء الاقتصاد الحكومات على استخدام الموارد العامة في تمويل التعليم.

٣ – العائد من الاستثمار في التعليم:

لقد أجريت العديد من الدراسات في العقدين الماضيين حول مفهوم «معدل العائد من التعليم» rates of return to education الذي اشتق من الأعمال المبكرة لجاكوب مينسر (Jacob Mincer, 1958) وتشولتز (Schultz, 1961 and 1962) وبلوج (Blaug, 1965 P. 45). فقد ركز ساكاروبولوس (Psacharopoulos 1973, 1981, 1985, and 1994) أبحاثه حول هذا الموضوع محللا المضامين الخاصة باستخدام هذا المفهوم بالنسبة لتمويل التعليم. وقد أظهرت دراسات معدل العائد أن العائد من الاستثمار في التعليم أعلى وأكثر إيجابية من الاستثمار في القطاعات الأخرى. ومن بين الإسهامات الأساسية في تحليل معدل العائد من التعليم وأثره على تمويل التعليم تقرير البنك الدولي لعام ١٩٩٥ والذي جاء فيه:

إن التعليم يعد استثمارا إنتاجيا له عائد اقتصادي... وتؤدي أنظمة التمويل الحالية إلى سوء تقدير حصة التعليم من الإنفاق العام... وتوجد أدلة في الكثير من الدول على أن العائد من الاستثمار في التعليم الابتدائي يساوي ضعف العائد من الاستثمار في التعليم العالي. ومع ذلك فحكومات هذه الدول تدعم التعليم العالي على حساب التعليم الابتدائي. ويشير تقرير البنك الدولي أيضا إلى أن معدل العائد من الاستثمار في التعليم الأساسي (الابتدائي والثانوي) في البلدان ضعيفة ومتوسطة الدخل أعلى من معدل العائد من الاستثمار في التعليم العالي. ومن ثم ينبغي وضع التعليم الأساسي على قمة أولويات الإنفاق العام في تلك البلدان التي لم تحقق حتى الآن درجة الاستيعاب الكامل في التعليم الأساسي. (World Bank, 1995, p. 56)

وعلى أساس تحليل معدل العائد، ذكرت الدراسات أن العائد الاجتماعي من الاستثمار في التعليم يكون أكبر في المستويات الأولى من التعليم مقارنة بالعوائد الخاصة، بينما العوائد الخاصة من الاستثمار في التعليم تكون أكبر في المستويات العليا من التعليم.

ومن ثم يوصى بأن يركز الإنفاق العام بصورة أكبر على المستويات الأولى من التعليم بينما يشجع التمويل الخاص في التعليم ما بعد الثانوي. وتشكل هذه الأفكار الأساس الذي بنيت عليه خطط تقديم القروض للطلبة والتي تضع قواعد لإعطاء هذه القروض لطلبة التعليم العالي في مقابل تسديد الطلبة لهذه القروض بعد تخرجهم.

إن الاستثمار في التعليم يعد استثمارا طويل المدى. وبالإشارة إلى مفهوم العائد من التعليم، يمكن التأكيد على أن كلا من الفرد والمجتمع يستفيد من هذا العائد. بعبارة أخرى، هناك نوعان من العائد من الاستثمار في التعليم: عائد خاص وعائد اجتماعي. وكما أشرنا من قبل، فإن معدل العائد الخاص من الاستثمار في التعليم يكون كبيرا في كل مراحل التعليم. ومع ذلك، فإن معدل العائد الاجتماعي من الاستثمار في المستويات الأولى من التعليم أقل من معدل العائد من الاستثمار في المستويات العليا منه. ويتضح ذلك من خلال نتائج دراسة ساكاروبولوس وباترينوس (Psacharopoulos and Hpatrinos, 2002) والموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

متوسط العائد الخاص والاجتماعي من الاستثمار في التعليم حسب المنطقة والمرحلة التعليمية (بالنسبة المئوية)

المنطقة	العائد الاجتماعي			العائد الخاص		
	المرحلة الابتدائية	المرحلة الثانوية	التعليم العالي	المرحلة الابتدائية	المرحلة الثانوية	التعليم العالي
آسيا*	١٦,٢	١١,١	١١	٢٠	١٥,٨	١٨,٢
أوروبا والشرق الأوسط وشمال أفريقيا	١٥,٦	٩,٧	٩,٩	١٣,٨	١٣,٦	١٨,٨
أمريكا اللاتينية والكاريبي	١٧,٤	١٢,٩	١٢,٣	٢٦,٦	١٧	١٩,٥
دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD	٨,٥	٩,٤	٨,٥	١٣,٤	١١,٣	١١,٦
دول جنوب الصحراء الأفريقية	٢٥,٤	١٨,٤	١١,٣	٣٧,٦	٢٤,٦	٢٧,٨
العالم	١٨,٩	١٣,١	١٠,٨	٢٦,٦	١٧	١٩

* من غير دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

المصدر: (Psacharopoulos and Hpatrinos, 2002)

وكما يتضح من الجدول السابق، فإن معدلات العائد الاجتماعي والخاص من الاستثمار في التعليم تختلف باختلاف مناطق العالم اعتمادا على مستوى تقدمها. فمعدلات العائد الاجتماعي وأيضا الخاص في المناطق المتقدمة من العالم تعد أقل من مثيلاتها في المناطق النامية. فمعدلات العائد في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، على سبيل المثال، أقل من معدلات العائد في منطقة جنوب الصحراء الإفريقية وذلك بالنسبة لكل مستويات التعليم. كما تظهر معدلات العائد أيضا تأثيرات إعادة توزيع الإنفاق العام على التعليم. ففي بعض البلدان النامية نجد أن التوسع في التعليم الابتدائي لا يمثل فقط استثمارا مفيدا بل يزيد أيضا من المساواة وتكافؤ الفرص وذلك لأن التعليم الابتدائي يؤدي بصورة عامة إلى إعادة توزيع الموارد لصالح الفقراء (Psacharopoulos and Woodhall, 1985, P.245).

٤ – تحليل سوق العمل ومدخل القوى العاملة:

كثيرا ما استخدم التحليل الاقتصادي لتحليل بنية وتطور سوق العمل مما كان له أثر كبير على تمويل التعليم. فالفكر الاقتصادي المتجسد في دراسات سوق العمل دفع إلى العمل على إيجاد مؤشرات بالتوقعات المستقبلية لاحتياجات الشركات في سوق العمل إلى الأيدي العاملة ومن ثم وضع استراتيجيات للتعليم من شأنها أن تلبي تلك الاحتياجات. ويطلق على هذا الأسلوب «مدخل تخطيط القوى العاملة»، وهو المدخل الذي يستخدم لتنظيم برامج التعليم والتدريب بهدف تلبية احتياجات العمل المستقبلية، ومن ثم توجيه عمليات تمويل التعليم والتدريب.

٥ – ضرورة القيام بتحليل اقتصادي عند اتخاذ قرارات تعليمية:

تفيد اقتصاديات التعليم في تقييم خطط الاستثمار في التعليم في العديد من البلدان. ويمكن الاختيار من بين العديد من المداخل الخاصة بتقديم خدمات التعليم حيث يمكن

تحليل مختلف برامج التطوير التعليمي والمقارنة بينها على أساس فعاليتها الاقتصادية. بالفعل، فهذا المدخل الخاص باقتصاديات التعليم يقدم أداة مفيدة للاختيار بين المداخل المختلفة لتطوير التعليم. ويطبق التحليل الاقتصادي على قطاع التعليم بنفس الطريقة التي يطبق من خلالها على المجالات الأخرى للحياة الاجتماعية والتي يتم فيها إنتاج وتوزيع السلع والخدمات سواء كانت عامة أو خاصة. فعلى سبيل المثال، يستخدم التحليل الاقتصادي للتعليم للمقارنة بين الكلفة والفاعلية والاختيار من بين المدخلات المختلفة مثل تدريب المعلمين، والكتب المدرسية، ومختلف أنواع حجرات الدراسة... الخ، عندما تكون الموارد محدودة، مثلما هو الحال مع إنتاج أية سلعة أو خدمة.

كما يمكن أن تفيد اقتصاديات التعليم أيضا في فهم بعض القضايا الخاصة بعمل النظام التعليمي. ففي الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، كثيرا ما يدور النقاش بين صناع السياسة على مستوى الولايات حول ما إذا كان المعلمون يتقاضون أجورا مرتفعة أم منخفضة مقارنة بغيرهم في الولايات الأخرى. وقد حاولت دراسة حديثة قام بها ستودارد (Stoddard, 2005) توضيح الطرق المختلفة لمقارنة أجور المعلمين، موضحا كيف أن مثل هذه المقارنات تكون مفيدة بالنسبة لصناع السياسة التعليمية. وباستخدام بيانات حول أجور المعلمين عبر البلدان المختلفة، قام المؤلف بتطبيق طريقتين مختلفتين لمقارنتها. الطريقة الأولى تقارن أجور المعلمين عندما يتم تحديدها بالنظر إلى تكاليف المعيشة، بينما تقارنها الطريقة الثانية عندما يتم تحديدها بالنظر إلى مميزات وفرص مجال العمل. وانتهى المؤلف إلى أنه عندما يتم تحديد الأجور بالنظر إلى مميزات وفرص مجال العمل، تتوصل المقارنة إلى نتائج أكثر دقة عما هو الحال بالنسبة للطريقة الأخرى التي تقارن بين الأجور في حالة تحديدها بالنظر إلى تكاليف المعيشة. ولذلك فهذه النتيجة توفر لصناع السياسة الأساس اللازم لاختيار الطريقة المناسبة عند مقارنة أجور المعلمين.

مثال آخر على مدى فائدة اقتصاديات التعليم في اتخاذ القرارات الخاصة بتمويل التعليم نجده في أعمال هوانج (Hwang, 2005) الذي استخدم التحليل الاقتصادي للتعرف على ما إذا كان توزيع الثروة يؤثر في شكل الإنفاق الحكومي على التعليم.

وباستخدام بيانات عبر القطاعات المختلفة من عدد من البلدان، أظهر المؤلف أن التفاوت في توزيع الثروة في بلد من البلدان يرتبط إيجابيا بنسبة الإنفاق على التعليم الجامعي مقارنة بالإنفاق على التعليم الحكومي، حتى بعد التحكم في بعض المتغيرات التي تؤثر في هذه العلاقة. ويمكن استخدام نتائج هذه الدراسة لدعم الإجراءات التي تهدف إلى تقليل التأثيرات السلبية للتفاوت في توزيع الثروة على العدالة في التعليم. وبالمثل، فقد أظهر سانت بول وفيرديار (Saint-Paul and Verdier, 1992)، باستخدام التحليل الاقتصادي، أن نماذج التنمية التي يتم فيها توفير الدعم الحكومي المتواصل للتعليم العام تقلل من مستوى التفاوت في الدخول بمرور الزمن.

ثانيا: طبيعة التكاليف التعليمية:

يدرك الجميع إسهام التعليم بصورة عامة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما يدرك الجميع أيضا أن تمويل التعليم يشكل شاغلا أساسيا من شواغل صناع السياسة على المستويات الوطنية والمحلية وأيضا على مستوى العائلات. فعلى مستوى الحكومات المركزية والمحلية، من الأهمية بمكان أن يتم التعرف على الإنفاق المطلوب للمستويات المختلفة من التعليم حتى يمكن اتخاذ قرارات بخصوص توزيع حصص الموارد المتاحة، خاصة وأن هناك خدمات عامة أخرى تنافس التعليم على الاستئثار بهذه الموارد. ومن ناحية أخرى، فإن تعرف الحكومات بشكل كامل على البنود المختلفة للتكلفة وفهم النسبة التي يمثلها الإنفاق الكلي على التعليم من الثروة الوطنية ومن إجمالي الإنفاق العام، هذه المعرفة تسمح للحكومات بعقد مقارنات بين دولها والدول الأخرى. فمثل هذه المقارنات تساعد على تقييم مدى كفاية الموارد المخصصة للتعليم وعما إذا كانت هذه الموارد يتم استخدامها بفعالية. وبرغم ذلك، فإن عقد المقارنات الدولية لا يخلو دوما من الصعوبات. فالبلدان تختلف فيما بينها من حيث أنظمة التعليم، وأساليب التمويل، كما توجد أيضا اختلافات في أنواع ومستويات التعليم التي يتم تقدير نفقاتها.

ومن بين المجالات التي يتم فيها استخدام معلومات حول النفقات التعليمية، تكاليف

التعليم التي تتحملها العائلات. فالعائلات بصورة عامة هي التي تستفيد من خدمات التعليم، ومن ثم فإن تمويل التعليم يعد من الشواغل الرئيسية لها، خاصة تلك العائلات التي تعيش في مجتمعات فقيرة. ولذلك فإن أية سياسة تعليمية حكومية تقلل من أعباء تعليم أبناء تلك العائلات، ستحظى بتقدير كبير من جانبها. وفى كثير من البلدان، لا يتم تقدير التكاليف العائلية للتعليم بصورة منتظمة ولا يتم أخذها في الاعتبار دائما عند مقارنة نفقات التعليم على المستوى الدولي. وفى المواقف التي يتم فيها استخدام التمويل العام فقط بغرض عقد مقارنات دولية حول تكلفة التعليم، يكون هناك ميل لخفض نفقات التعليم عندما يسهم القطاع الخاص بصورة كبيرة في تمويل التعليم. ومن ناحية أخرى، عندما يؤخذ في الاعتبار النفقات التعليمية العائلية، لا يتم في كثير من الأحيان التمييز بين النفقات التي تتحملها العائلات باستخدام المساعدات الحكومية وغيرها من النفقات التي تخلو من تلك المساعدات. وبسبب تلك الصعوبات المختلفة، فان المقارنات الدولية الخاصة بالإنفاق التعليمي يتعين إجرائها بحذر من أجل ضمان اعتمادها على معلومات حقيقية ومتطابقة بين الدول. ويقدم الجزء التالي تعريفا مفصلا لبعض المصطلحات المستخدمة بكثرة في تحليل الإنفاق على التعليم.

وفى الفصل المقبل سيتم باختصار مناقشة تطور التعليم في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وبعدها سيتم التركيز على تحليل الإنفاق التعليمي ومصادر التمويل في تلك الدول.

ثالثاً: المصطلحات المستخدمة في تحليل الانفاق على التعليم:

من المنظور الاقتصادي، يمكن النظر للتعليم كخدمة أو كأداة لإنتاج أصول غير ملموسة: وهي اكتساب المعرفة والدراية الفنية. وينطوي تقديم التعليم على توفير المؤسسات والأثاث والقوى العاملة واستهلاك الأوراق والكتب وما إلى ذلك؛ وبهذا المعنى يمكن مقارنة التعليم بالمصانع التي تصنع منتجات مادية.

إن الموارد المادية والبشرية التي يتم توفيرها للتعليم يمكن التعبير عنها بصورة مالية. ومن ثم، فإن مفهوم التكاليف يمكن تطبيقه في مجال التعليم. فوحدات الإنتاج هي المدارس، التي يتم توفير مواردها المالية من خلال الدولة، كما تساهم أيضا السلطات المحلية وأولياء الأمور والقطاع الخاص في تقديم الخدمة: توفير التعليم.

لكن التحليل الاقتصادي للتعليم يختلف عن التحليل الاقتصادي لمؤسسات الإنتاج أو المصانع، وذلك لعدة أسباب:

السبب الأول يتعلق بماهية المنتج التعليمي. فاكتساب المعرفة مفهوم من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، قياسه بدقة. هذا إلى جانب العوائد الأخرى للتعليم التي تعود على المتعلمين كأنماط الفكر والسلوك. ولأسباب عملية، يتم غالبا التعبير عن «منتج» النظام التعليمي في ضوء أعداد الطلبة المتعلمين أو أعداد المؤهلات التعليمية الممنوحة، والتي تعبر بصورة ملائمة عن الخدمة التي يتم تقديمها بالفعل.

السبب الثاني هو أن التعليم في معظم الحالات ليس سلعة سوقية، أي أنه ليس خدمة «تباع» إلى مستهلكيها (الطلبة)؛ حيث تتحمل السلطات المحلية معظم تكاليفه. ولذلك، فالتحليل الاقتصادي للتعليم يرتبط بالتمويل العام والخاص بقدر ما يرتبط أيضا بتكاليف الإنتاج الخاصة بالمدارس.

الفرق الثالث هو أنه، خلافا للمشروعات التجارية أو الصناعية، فإن الهدف من التعليم ليس تعظيم الأرباح، وإنما توزيع موارده بأكبر قدر ممكن من الفعالية. فالدولة تتحمل تكاليف قطاع التعليم ليس لجني مكاسب مالية، ولكن لضمان تنمية الفرد والمجتمع ككل. وهدف الدولة هو تلبية احتياجات المجتمع: إعداد الشباب للحياة في المجتمع، واكتساب المهارات المهنية اللازمة للنشاط الاقتصادي، وتدريب الأشخاص لشغل وظائف تنطوي

على مسؤولية كبيرة، فضلا عن تلبية الاحتياجات الفردية، من خلال إكساب الجميع أعلى مستوى ممكن من التعليم العام.

وأخيرا، فإن التعليم هو نوع خاص من السلع لأنه استثمار، بمعنى أنه يؤدي إلى نقل المعرفة والدراية الفنية التي يدرك تأثيرها على المجتمع وعلى الفرد في المدى البعيد. وتوفير التعليم بوصفه خدمة يحتاج للموارد البشرية والمادية (موارد حقيقية) التي يمكن التعبير عنها في صورة موارد مالية.

إن تطبيق المفاهيم الاقتصادية في مجال التعليم يساعد على تحليل الموارد المالية المخصصة لأنظمة التعليم. ونحن الآن بصدد دراسة مختلف مفاهيم التكاليف والنفقات، وكيف يمكن تكييفها لمجال التعليم.

١- الإنفاق النقدي وتكلفة الفرصة البديلة:

الإنفاق النقدي: الإنفاق النقدي (أو التكاليف النقدية) تمثل المبالغ المدفوعة فعلا في مقابل الحصول على جميع الموارد المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ الأنشطة. وبالنظر إلى الأنشطة التعليمية، فإن النفقات النقدية تتمثل في دفع الرواتب (الخاصة بالهيئة التدريسية وغيرها)، وتكاليف بناء وصيانة وتجهيز وتشغيل المدارس.

تكلفة الفرصة البديلة (أو تكاليف المكسب الضائع): الفكرة الكامنة وراء هذا المفهوم هي أن أي استثمار يعني أن المبلغ المستثمر لا يمكن استخدامه في فرص أخرى للاستثمار أو حتى إنفاقه على الفور. على سبيل المثال، الوقت الذي يقضيه الطلاب في مواصلة دراساتهم بعد السن المقررة لترك المدرسة له انعكاساته العديدة بالنظر لفرص المكسب الضائع، حيث يحرم سوق العمل من القوى العاملة الفعالة، وينعكس ذلك على فقدان القدرة على الإنتاج وبالتالي انخفاض في الثروة المتولدة عن الأمة.

وفي الوقت نفسه، فإنه يحرم الطالب وأسرته من فرص الدخل، ويرجع ذلك جزئيا إلى النفقات التي تنفق على المواصلات، والرسوم المدرسية، وربما أيضا على تكاليف الإعاشة، ويعزى ذلك جزئيا أيضا إلى خسارة الدخل الذي كان من الممكن أن يكسبه الطالب إذا التحق بوظيفة بدلا من البقاء في المدرسة.

وأخيرا، فإن «نزوح الأدمغة» إلى مناطق أو بلدان أخرى يمثل مكسبا كبيراً ضائعا بالنسبة للمجتمع ككل.

إن مفهوم تكلفة الفرصة البديلة يساعد في تفسير السبب وراء عدم إرسال بعض الأسر أطفالها إلى المدارس. فتكاليف الفرصة قصيرة المدى قد تفوق المكاسب المتوقعة على المدى الطويل.

ولحساب تكاليف الفرص الضائعة، لا بد من النظر في جميع الاستخدامات الممكنة للموارد البشرية والمادية التي يتم تسخيرها للتعليم.

وسيكون هناك تمييز واضح في كل التعريفات التالية، بين مفهومي النفقات النقدية (أو التكاليف المالية) والتكاليف الحقيقية (تكاليف الفرصة البديلة). التكاليف الحقيقية، والتي تشمل تكاليف الفرص الضائعة، تختلف عن التكاليف النقدية (أو الإنفاق) من حيث إن الأولى تعبر عن المبالغ «الضائعة»، وليس المبالغ التي ينفقها المستهلك في مقابل السلعة أو الخدمة. ويستخدم مصطلح النفقات النقدية عندما يتم دفع مبلغ مالي مقابل الحصول على سلعة أو خدمة حقيقية.

نشاط:

زيد طالب جامعي. والداه دفعا له رسوم التسجيل في الجامعة والتي تقدر بـ١٠٠٠٠ دولار لهذا العام. وكان زيد يحصل منهما على ٥٠٠٠ دولار كل شهر(لمدة تسعة أشهر من الدراسة). وتنفق الدولة في المتوسط ١٥٠٠٠٠ دولار في السنة لكل طالب جامعي. وكان من الممكن لزيد الحصول على وظيفة يتقاضى من خلالها ١٢٠٠٠ دولار شهريا، لو قرر ترك الجامعة.

كم تنفق الدولة وعائلة زيد لمدة سنة واحدة من الدراسة الجامعية؟

ما هي تكلفة الفرصة البديلة لزيد وأسرته؟

٢- التكاليف الخاصة والتكاليف الاجتماعية:

التكاليف الخاصة (أو الفردية) هي تلك التي يتحملها الطلبة وأسرهم. وتمثل هذه التكاليف ما يدفعونه مقابل الخدمة التعليمية المقدمة. على سبيل المثال:

- الرسوم المدرسية (أو التي تخصم من منحة دراسية).
- الكتب المدرسية واللوازم الأخرى.
- المواصلات المدرسية.
- الزى المدرسي، الخ.

كل هذه البنود تشكل النفقات النقدية، والتي يجب أن يضاف إليها المكاسب الضائعة التي يخسرها الطلبة، من أجل الحصول على مجموع التكاليف الخاصة.

التكاليف الاجتماعية هي تلك التي يتحملها المجتمع ككل في مقابل توفير التعليم والتدريب. على سبيل المثال:

- مرتبات المدرسين وغيرهم من الموظفين.
- النفقات الجارية الأخرى على السلع والخدمات (المياه، والغاز، وما إلى ذلك).
- الكتب واللوازم الأخرى.
- الإيجار السنوي الذي يعادل النفقات الرأسمالية على المباني والمرافق.

ملاحظة: هذه أمثلة توضيحية فحسب، ولا تتطابق مع الوضع في جميع البلدان، أو على جميع فئات المدارس.

ويمكن أن يضاف لهذه البنود من النفقات النقدية تكلفة الفرصة الحقيقية في مجال الاستثمار في المجتمع.

٣- النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية:

النفقات الجارية تنطبق على السلع والخدمات التي يتم استخدامها بصورة فورية (في أقل من سنة واحدة، كقاعدة عامة)، كما يتم شراؤها بصورة منتظمة. على سبيل المثال:، مرتبات الموظفين، والكتب المدرسية، وبعض المواد التعليمية والكهرباء والمياه والغاز، وما إلى ذلك. إن معرفة وتحليل النفقات الجارية، والتي تمثل نسبة كبيرة من ميزانية الدولة، من شأنه أن يتيح تحسين استخدام الموارد و الحد من الفوارق بين المدارس.

النفقات الرأسمالية تتعلق بالسلع والخدمات المستخدمة على مدى أطول، مثل المباني والمعدات والأثاث. وتستفيد عدة أجيال من الطلاب من هذا الاستثمار في السلع الرأسمالية؛ حيث تعد أصولا دائمة، خلافا للأشياء غير المعمرة التي تستهلك في مدة قصيرة نسبيا. إن عمر هذه الأصول ليس دائما معروفا، والذي يساعد على ذلك بصورة أكبر ظهور ابتكارات جديدة من وقت لآخر، ومن ثم يقل العمر الافتراضي لهذه الأصول. ولا تمثل النفقات الرأسمالية سوى جزءاً فقط من التكاليف الحقيقية للتعليم الابتدائي والثانوي، ولكنها تؤثر على قدرة مؤسسات التعليم على استيعاب الطلبة وتساعد على المواءمة بين العرض من الأماكن المتاحة والطلب عليها وتوزيع المعدات وفقا للاحتياجات.

الفصل الثاني

تمويل التعليم في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

الفصل الثاني
تمويل التعليم في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

أولا: تطور التعليم في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية:

يوجد في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أكثر أنظمة التعليم تطورا في العالم، وتحاول كثير من البلدان النامية اقتفاء أثر الأنظمة التعليمية في تلك الدول. فقد وصلت دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية إلى مستوى الاستيعاب الكامل في مرحلة التعليم الابتدائي والمرحلة الأولى من التعليم الثانوي كما توضح البيانات التي تم الحصول عليها حول عدد من الدول، والمبينة في الجدول رقم (٢). حتى بالنسبة للتعليم الثانوي ككل، يبلغ معدل القيد الإجمالي حوالي ٩٠ ٪. وفيما يتعلق بالتعليم الجامعي، تبلغ نسبة القيد ٥٠ ٪ على الأقل في معظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

وبالنظر إلى المستوى المرتفع للدخل في تلك الدول، فإنها تخصص موارد كافية لتعليم مواطنيها. ويوضح الجدول رقم (٢) نسب الاستيعاب التعليمي في المراحل المختلفة عام ٢٠٠٥، والإنفاق التعليمي لكل طالب في المرحلة الابتدائية، حسب معدل القوة الشرائية (٧) (PPP) للدولار لعام ٢٠٠٤. ويشير الجدول إلى أن الإنفاق العام على التعليم الابتدائي في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية يتراوح ما بين ٣٢٠٣ دولار في اليونان إلى ٧٧١٨ دولار في أيسلندة لكل طالب. وهذه الأرقام تفوق بكثير المعدل العام الذي يبلغ ٩٨٥ دولار عام ٢٠٠٥. ويبلغ متوسط معدل الإنفاق العام على التعليم الابتدائي لدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية عام ٢٠٠٥، ٤٧٦٢ دولار(٨). وفى الصفحات القادمة نقدم تحليلا مفصلا لآليات التمويل في بعض هذه الدول.

---

(٧) معدل القوة الشرائية purchasing power parity (PPP): معدل الصرف الذي يراعى اختلاف الأسعار بين الدول مما يسمح بعقد المقارنات الدولية بصورة تقدم نتائج حقيقية.

(8) UNESCO: EFA Global Monitoring Report 2008, PP. 320 - 354.

جدول رقم (٢)[٩]

نسب القيد في التعليم والإنفاق العام على التعليم الابتدائي في بعض دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية

رقم	الدول	نسب القيد في التعليم				الإنفاق العام الجاري لكل طالب في التعليم الابتدائي حسب معدل القوة الشرائية للدولار عام ٢٠٠٤	
		معدل القيد الصافي في المرحلة الابتدائية	معدل القيد الإجمالي في المرحلة الثانوية الأولى	معدل القيد الصافي في المرحلة الثانوية ككل	معدل القيد الإجمالي في المرحلة الجامعية		
		٢٠٠٥	٢٠٠٥	٢٠٠٥	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥
١	بلجيكا	٩٩	١١٦	٩٧	٦٣		٦١٢٧
٢	أستراليا	٩٩	١٠٥	٧١	٥٥	٧٠٢١	٧٠٢٣
٣	الدنمرك	١٠٠	١١٩	٩٢	٨٠	٧٠٥٤	٧٣٥٨
٤	فنلندا	٩٩	١٠٠	٩٥	٩٢	٤٤٠٤	٤٩٢٤
٥	فرنسا	٩٩	١١٠	٩٩	٥٦	٤٢٨٠	٤٨٣٧
٦	ألمانيا	١٠٠	١٠٣				
٧	اليونان	٩٩	٩٦	٩١	٨٩	٢١٥٧	٣٢٠٣
٨	أيسلندا	٩٩	١٠٢	٨٨	٦٨		٧٧١٨
٩	أيرلندا	٩٩	١٠٥	٨٧	٥٩	٣١٨٢	٥٢١٥
١٠	إسرائيل	٩٩	٧٧	٨٩	٥٨	٤٧٦٥	٤٩٩٦
١١	إيطاليا	٩٩	١٠٧	٩٢	٦٦	٤٢٠٧	٦٥٧١
١٢	هولندا	٩٩	١٣٠	٨٩	٥٩	٤٤٤٦	٥٤٤١
١٣	النرويج	٩٩	١٠٢	٩٦	٨٧	٦٢٦٧	٧٠١٣
١٤	البرتغال	٩٩	١٠٩	٨٨	٥٧	٣٨٣٨	٤٧٦٢
١٥	أسبانيا	٩٩	١٢٠	٩٧	٦٧	٣٨٩٠	٤٣٩٩
١٦	السويد	٩٤	١١١	٨٤	٤٧	٦٦٣٥	٧١٩٣
١٧	المملكة المتحدة	١٠٠	١٠٠	٩٥	٦٠		
١٨	الولايات المتحدة	٩٤	١٠٢	٩٠	٨٣		

(9) UNESCO: EFA Global Monitoring Report 2008, PP. 320 - 354.

ثانيا: تمويل التعليم الابتدائي والثانوي:

في معظم البلدان المتقدمة، تتحمل الدولة المسئولية الأولى عن تمويل خدمات وبرامج التعليم الابتدائي والثانوي حتى في حالة قيام القطاع الخاص بدور مهم في تقديم الخدمات التعليمة. وفى البلدان المختلفة يتم استخدام آليات وأساليب لتمويل التعليم وتوفير خدماته، حيث يشيع في معظم هذه البلدان استخدام أساليب التمويل العام للتعليم وأيضا الجمع بين التمويل العام والخاص مع وجود شراكة بين الحكومة والقطاع الخاص في تقديم الخدمات التعليمية. وكما ستوضح الأمثلة القادمة، فان هذه الآليات قد تختلف من حيث درجة التعقيد.

قام كرونر (Crowner, 1985) بتصنيف مصادر تمويل البرامج والخدمات التعليمية في المرحلة الابتدائية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى خمسة مصادر: التمويل الفيدرالي، والتمويل الذي تتحمله الولايات، والتمويل المحلي، والتمويل المتوسط، والتمويل الخاص. ويصل تمويل الحكومة الفيدرالية إلى التعليم عبر الولايات، وذلك من خلال البرامج الخاصة التي يتم تنفيذها على المستوى الفيدرالي، من خلال البنوك، وبالنسبة التعليم ما بعد الثانوي يتم ذلك عبر الجامعات والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي، وأيضا من خلال الآباء عن طريق ما يسمى بـvoucher system. ففي فرنسا، تقدم الحكومة المركزية تعليما ابتدائيا وثانويا مجانيا لجميع الأطفال في المدارس العامة. حتى المؤسسات التعليمية الخاصة في هاتين المرحلتين تحصل على مساعدات حكومية. وتسير كل من ألمانيا والمملكة المتحدة وكندا وغيرها من البلدان المتقدمة الرئيسية على نفس النمط في تمويل التعليم الابتدائي والثانوي. ويقدم المثال التالي حول الولايات المتحدة الأمريكية شرحا تفصيليا لأسلوب الشراكة في تمويل التعليم.

يقدم المثال الخاص بولاية كاليفورنيا نموذجا معقدا لنظام تمويل التعليم في الولايات المتحدة كما يوضح كرونر (Crowner,1985). ففي الولايات المتحدة الأمريكية يأتي تمويل برامج وخدمات التعليم بالنسبة للمرحلة الابتدائية والثانوية من الحكومة الفيدرالية والولايات والمصادر المحلية المتوسطة والخاصة. وتتلقى المناطق التعليمية

التمويل الفيدرالي بصورة مباشرة (من خلال السلطات الفيدرالية عبر الحوافز والمنح) أو بصورة غير مباشرة (من خلال سلطات الولايات والوحدات المتوسطة) وتقوم المناطق التعليمية بدورها بتقديم هذا التمويل للمدارس.

ويتم تمويل البرامج الخاصة بنظام التعليم بكاليفورنيا من خلال الموارد العامة. فكما في الولايات الأمريكية الأخرى، فإن عدد البرامج التعليمية ومصادر تمويل كل منها يعد أمرا خاصا بالولاية. وفي هذه الولاية، تعتمد مراحل التعليم ما قبل الابتدائي والابتدائي والثانوي على العديد من البرامج. ومن أمثلة برامج التعليم في كاليفورنيا على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي: برنامج التعليم ثنائي اللغة، البرنامج التعويضي، برنامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، برنامج مؤسسة كاليفورنيا، برنامج تعليم الموهوبين، وبرامج أخرى مثل برامج تحسين المدارس، برنامج المعلم المراقب، برنامج تغذية الطفل. ومعظم هذه البرامج يتم تمويلها من مصادر مختلطة تشمل الحكومة الفيدرالية وسلطات الولاية والمنطقة التعليمية. فمثلا، يتم تمويل برنامج التعليم التعويضي من سلطات الولاية وأيضا من الحكومة الفيدرالية. برامج أخرى كبرنامج المساعدة الاقتصادية، وبرنامج Miller-Unruh لتعليم القراءة، وبرنامج تعليم الهنود الحمر، ومراكز تعليم الهنود الحمر، يتم تمويلها من خلال قواعد وشروط خاصة حسب ما تسمح به قوانين الولاية.

ومن بين الوسائل القانونية لتمويل التعليم في كاليفورنيا قانون كاليفورنيا رقم ٩٨ لسنة ١٩٩٨ والذي تم بمقتضاه تحديد نسبة مئوية من التمويل العام للولاية للإنفاق على التعليم. في البداية كانت هذه النسبة ٤٠ ٪ من التمويل العام للولاية، ولكن بعد تحويل نسبة من عائدات ضرائب الأملاك من الحكومة المحلية إلى المدارس، تم تقليل هذه النسبة. ويتم تمويل التعليم أيضا من خلال عائدات محلية أخرى مثل عائدات الضرائب المتنوعة، كضرائب المبيعات المحلية، وأيضا الدعم المالي الخاص للمدارس بالإضافة إلى إسهامات المجالس البلدية.

وتستخدم معظم البلدان الأخرى في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية آليات أكثر أو أقل تعقيدا لتمويل التعليم الابتدائي والثانوي، وذلك اعتمادا على السياقات الاجتماعية والثقافية والسياسية والإدارية لتلك الدول. ومع ذلك، فإن معظم التمويل المخصص للتعليم الابتدائي والثانوي في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية يأتي من الموارد العامة، حتى على الرغم من اختلاف مسارات التعليم من بلد لآخر. وحتى البلدان التي يسهم فيها القطاع الخاص بقدر كبير في توفير التعليم الابتدائي والثانوي مثل أستراليا واليابان وكوريا، نجد أن القطاع الخاص يستفيد من الدعم أو المساعدات المالية المهمة التي يحصل عليها من الحكومة المركزية والمحلية في صورة منح أو أجهزة علمية أو كتب أو ما إلى ذلك.

ثالثا: التمويل العام والخاص في التعليم العالي:

لقد أشار كل من المدافعين عن نظريات رأس المال البشري والمدافعين عن نظريات رأس المال الاجتماعي وغيرهم من علماء الاقتصاد إلى أهمية الدور الذي يؤديه التعليم في تحقيق رفاهية الأمم والارتقاء بالأفراد من المواطنين(١٠). كما أظهرت الدراسات الحديثة لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أن الأموال التي تنفق على التعليم العالي تدر عائدا يفوق معدلات الفائدة الحقيقية. فطبقا لدراسة قام بها شيندر A. Schneider لصالح منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: «فإن الفرق في مقدار المال الذي يمكن أن يكسبه شخص حصل على التعليم العالي مقارنة بمقدار المال الذي يمكن أن يكسبه شخص حصل على التعليم الثانوي، هذا الفرق قد ازداد في المتوسط بنسبة ١٪ كل عام فيما بين عامي ١٩٩٧ و ٢٠٠٣ وذلك في ٢٢ دولة من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية توفرت البيانات حولها». إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت الدراسة أن الفرق في الدخل بين العمال الحاصلين على الشهادة الثانوية وغيرهم من الحاصلين على التعليم الجامعي قد تتراوح بين ٢٥٪، في الدنمرك ونيوزلندة، و٥٠ ٪ إلى ١١٩ ٪، في جمهورية التشيك

(10) See Gary S. Becker (1994): “Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, With Special Reference to Education” see also M. Whoodhall, J-C Eicher for further discussion on this issue.

وفنلندا وفرنسا وألمانيا والمجر وايرلندا وايطاليا والبرتغال وسويسرا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة. كما أن البلدان التي تعطى الأفراد تعطى عام إضافيا من التعليم يمكنها أن تزيد من الإنتاجية وتحقق زيادة في المخرجات الاقتصادية بنسبة تتراوح ما بين ٣ ٪ إلى ٦ ٪ بمرور الوقت. وفى الوقت ذاته، فإن الأفراد الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية يواجهون مخاطر البطالة والفقر بصورة أكبر.

وتظهر البيانات الخاصة بمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية أن عدد الأفراد الذين يحصلون على مؤهلات تعليمية عليا يزدادون حول العالم يوم بعد يوم. وفى الوقت الحالي فان جميع دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية الثلاثين تقريبا يخرجون طلابا حاصلين على التعليم العالي بصورة أكبر مما كان الحال عليه في الستينيات من القرن العشرين، لكن معدل الزيادة اختلف بصورة كبيرة. ففي الستينات تساوى الناتج المحلي الإجمالي لكوريا مع الناتج المحلي الإجمالي لأفغانستان، وكان ترتيبها في ذلك الوقت الدولة الإحدى والعشرين من بين الدول الثلاثين لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية من حيث عدد البالغين الحاصلين على مؤهلات عليا كنسبة من المجتمع. أما اليوم فترتيب كوريا هو الثالث بين هذه الدول بالنظر إلى نسبة المؤهلات التعليمية العليا بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين ال٢٥ إلى ٣٤ عام.

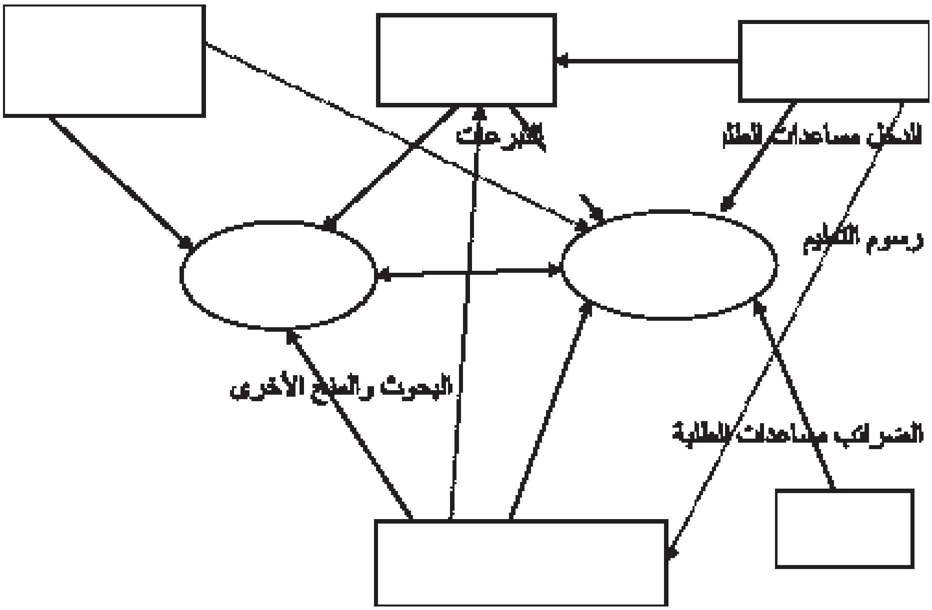
وبالنظر إلى الطلب الاجتماعي والفردي الكبير على التعليم العالي، فإن هناك حاجة إلى تطبيق سياسات تمويلية يمكنها زيادة التمويل العام والخاص بطريقة تعكس الاستفادة الاجتماعية والخاصة من التعليم العالي. إن مصادر تمويل التعليم العالي في الدول المتقدمة يمكن حصرها في المصادر العامة والخاصة، وتختلف الدول فيما بينها من حيث درجة الاعتماد على أحد هذين المصدرين. وتشمل مصادر التمويل العامة الحكومة الفيدرالية أو المركزية، الولايات والحكومات المحلية، بينما تتمثل مصادر التمويل الخاصة في الاقتصاد والتبرعات والعائلات. وتقدم الحكومات الفيدرالية أو المركزية معظم التمويل إلى مؤسسات التعليم العالي من خلال وسائل مختلفة. فقد يقدم هذا التمويل في صورة منح للمناطق أو الولايات، أو من خلال منح خاصة للمؤسسات التعليمية

(للأنشطة البحثية وغيرها من الأنشطة العامة) أو من خلال بناء مؤسسات متخصصة. كما يمكن للطلاب أيضا تلقى الدعم المالي من الحكومة الفيدرالية أو المركزية في صورة منح دراسية، أو برامج المساعدات الطلابية أو غيرها من المساعدات.

كما تقدم حكومات الولايات أو الحكومات المحلية المساعدات للمؤسسات التعليمية والطلاب بطرق عدة. فالطلبة يحصلون على مثل هذا الدعم العام في صورة توفير سكن، ومنح دراسية، ومنح دراسية عملية (انظر الشكل رقم (١) والذي يبين آليات تمويل التعليم العالي في ولاية كلورادو الأمريكية). ويظهر الشكل أن الموارد الفيدرالية يتم توجيهها إما إلى الطلبة (في عدة صور من المساعدات) وإما إلى المؤسسات التعليمية ذاتها (في صورة منح تغطي المجالات المختلفة). كما تقدم الحكومة الفيدرالية أيضا تمويلا عبر ولاية كلورادو والتي تقوم بدورها بتمويل الطلبة أو المؤسسات. كما تمول العائلات الطلبة من خلال دفع المصروفات الدراسية وغيرها من النفقات. وتقدم المؤسسات والهيئات الخيرية منحا للمؤسسات التعليمية كما تقدم منحا دراسة للطلبة. ومن خلال المرتبات التي يتقاضاها الطلبة أثناء عملهم في القطاع الخاص يمكنهم تمويل جزءاً من نفقات تعلمهم. ويوضح ذلك أنماط المشاركة في كلفة مؤسسات التعليم العالي في ولاية كلورادو.

شكل رقم (١)[١١]

تمويل التعليم العالي بولاية كلورادو الأمريكية



وفي مقالة علمية لكل من جين كلود وتيري شيفلر (Jean-Claude Eicher and Thierry Chevalier, 2002) بعنوان «تمويل التعليم: قضية اقتصادية؟»، تم التأكيد على أهمية الدور الذي يؤديه الفكر الاقتصادي مجسدا في تلك المفاهيم الخاصة بالاستثمار في التعليم، والمشاركة في التكلفة، وقروض الطلاب مستحقة الدفع بعد التخرج، بالنسبة للتمويل الخاص والعام للتعليم العالي[١٢]. وفى هذه المقالة، يتناول المؤلفان موضوع التمويل الخاص والعام ويشيران إلى أن «العوائد الخاصة من التعليم ما بعد الإلزامي تشمل الدخل المرتفع والمكانة الاجتماعية العالية وارتفاع مستوى الاستهلاك وتحسن الحالة الصحية وزيادة الكفاءة السياسية والفهم الأفضل للثقافة والقدرة الأفضل على التعامل مع العلم والتكنولوجيا» (ص٧٤).

(11) Chart taking from Colorado HE Department, Denver, Colorado, 2006.

(12) Eicher, J-C. and Chevallier, T.: Rethinking the Financing of post-compulsory education. Higher education in Europe (1992) 17, 6 - 13. Reprinted in: Higher Education in Europe (2002) 17 (1 - 2) 69 - 88.

وتتمثل العوائد التي تعود على المجتمع في «الإسهام في تقدم المعرفة وتحقيق النمو الاقتصادي والزيادة في مرونة سوق العمل، وتقليل نسبة الأمية وزيادة المشاركة السياسة الفعالة»(ص٧٤). وانتهى الكاتبان إلى أن هذه الفوائد تبرر وجود دور حكومي فعال في تمويل التعليم. وفي نفس الوقت ينبغي التأكيد على أهمية تقاسم تكاليف التعليم.

ولقد أكد هذان المؤلفان في تحليلهما وتوصياتهما على مفهوم قروض الطلبة مستحقة الدفع بعد التخرج. فقد أشارا إلى أن القروض التي يحصل عليها الطلبة لمواصلة تعلمهم ينبغي على الطلبة قضاؤها عندما يحصلون على عمل ويكون لهم دخل بعد التخرج، ويتطلب ذلك وجود ظروف محلية مناسبة كي يكون هناك نوع من التأمين المتبادل (ص ٨٧). وعلى أساس هذا التفكير الاقتصادي، يرى المؤلفان أن النظام المثالي لتمويل التعليم العالي يتمثل في الآتي: (أ) التمويل العام عن طريق المنح المالية المقدمة لمؤسسات التعليم العالي، والمنح المقدمة للطلبة لمساعدتهم على دفع الرسوم الدراسية والتي يجب على الطلبة قضاؤها فيما بعد عندما يحصلون على دخل بعد التخرج، وتوفير الضمانات اللازمة لحصول الطلبة على قروض؛ (ب) والتمويل الخاص عن طريق الرسوم الدراسية، وإعادة قضاء الديون، والإسهامات المقدمة من رجال الأعمال والجمعيات الخيرية. لقد أثرت المفاهيم المشار إليها سابقا والتي تم اشتقاقها من الأعمال المبكرة لشولتز (Schultz, 1961 - 1962) وبلوج (Blaug, 1965) والتي تتمثل في مفهوم معدل العائد من التعليم ومفهوم تقاسم تكلفة التعليم العالي ومفهوم قروض الطلبة مستحقة الدفع بعد التخرج، أثرت هذه المفاهيم بقوة في سياسات التعليم العالي عبر العالم خلال العشرين عاما الماضية ولا تزال تؤثر[١٣].

ويمكن للقطاع الخاص، وخاصة القطاع الاقتصادي، توفير السكن للطلاب والعمل بعد التخرج وفي بعض الأحيان تقديم منح دراسية للطلبة تتيح لهم فرصة مواصلة التعليم الجامعي. كما أن العائلات تعتبر مصدرا أساسيا لتمويل التعليم العالي في العديد من البلدان المتقدمة والنامية. ومثل هذا الدعم للتعليم قد تشارك الهيئات العامة فيه بأكثر

(13) لمزيد من التحليل حول تأثر مفهوم معدل العائد على سياسة التعليم العالي أنظر: (woodhall, 2006, pp.2 - 20).

من صورة. فمؤسسات التعليم العالي ذاتها يمكن أن تقدم دعما للطلبة عن طريق التنازل عن الرسوم الدراسية وتمويل بعض الأنشطة التعليمية باستخدام مواردها الخاصة. وتعتمد حصة الجهات المساهمة في تمويل التعليم والمبينة في الشكل السابق على الظروف التاريخية الخاصة بكل بلد على حدة. ويبين الجدول رقم (٣) حصة المصادر الخاصة والعامة في تمويل التعليم ما قبل الجامعي والجامعي في عدد من الدول المتقدمة.

جدول رقم (٣)

الإنفاق على المؤسسات التعليمية كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي حسب مصدر التمويل والمرحلة التعليمية

بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية عام ٢٠٠٦ (www.oecd.org/edu/eag٢٠٠٦)

الدولة	السنة المالية	مراحل التعليم ما قبل الجامعي			التعليم الجامعي			جميع مراحل التعليم		
		التمويل العام	التمويل الخاص	المجموع	التمويل العام	التمويل الخاص	المجموع	التمويل العام	التمويل الخاص	المجموع
أستراليا	٢٠٠٣	٣,٤	٠,٧	٤,١	٠,٨	٠,٨	١,٥	٤,٣	١,٥	٥,٨
النمسا	٢٠٠٣	٣,٧	٠,١	٣,٨	١,١	٠,١	١,١	٥,٢	٠,٣	٥,٥
بلجيكا	٢٠٠٣	٤,٠	٠,١	٤,١	١,٢	٠,١	١,٣	٥,٩	٠,٢	٦,١
كندا	٢٠٠١/٢٠٠٢	٣,٢	٠,٣	٣,٦	١,٣	١,٠	٢,٤	٤,٦	١,٣	٥,٩
جمهورية التشيك	٢٠٠٣	٢,٩	٠,٢	٣,١	٠,٩	٠,٢	١,١	٤,٣	٠,٤	٤,٧
الدنمرك	٢٠٠٣	٤,١	٠,١	٤,٣	١,٧	٠,١	١,٨	٦,٧	٠,٣	٧,٠
فنلندا	٢٠٠٣	٣,٩	n	٤,٠	١,٧	٠,١	١,٨	٦,٠	٠,١	٦,١
فرنسا	٢٠٠٣	٤,٠	٠,٣	٤,٢	١,١	٠,٢	١,٤	٥,٨	٠,٥	٦,٣
ألمانيا	٢٠٠٣	٢,٩	٠,٦	٣,٥	١,٠	٠,١	١,١	٤,٤	٠,٩	٥,٣
اليونان	٢٠٠٣	٢,٦	٠,٢	٢,٨	١,٢	n	١,٣	٤,٠	٠,٢	٤,٢
المجر	٢٠٠٣	٣,٥	٠,٢	٣,٧	١,٠	٠,٣	١,٣	٥,٥	٠,٦	٦,١
أيسلندا	٢٠٠٣	٥,٢	n	٥,٢	١,١	٠,١	١,٢	٧,٥	٠,٥	٨,٠

الدولة	السنة المالية	مراحل التعليم ما قبل الجامعي			التعليم الجامعي			جميع مراحل التعليم		
		التمويل العام	التمويل الخاص	المجموع	التمويل العام	التمويل الخاص	المجموع	التمويل العام	التمويل الخاص	المجموع
أيرلندا	٢٠٠٣	٣,١	٠,١	٣,٢	١,٠	٠,١	١,٢	٤,١	٠,٣	٤,٤
إيطاليا	٢٠٠٣	٣,٥	٠,١	٣,٦	٠,٧	٠,٢	٠,٩	٤,٦	٠,٤	٥,١
اليابان	٢٠٠٣/٢٠٠٢	٢,٧	٠,٣	٣,٠	٠,٥	٠,٨	١,٣	٣,٥	١,٢	٤,٨
لكسمبرج	٢٠٠٣	٤,٠	...	...	...	...	...	...	...	...
المكسيك	٢٠٠٣	٣,٨	٠,٧	٤,٥	٠,٩	٠,٤	١,٣	٥,٦	١,٢	٦,٨
هولندا	٢٠٠٣	٣,٢	٠,٢	٣,٤	١,١	٠,٣	١,٣	٤,٦	٠,٤	٥,٠
نيوزيلندا	٢٠٠٤/٢٠٠٣	٤,٥	٠,٥	٤,٩	٠,٩	٠,٦	١,٥	٥,٧	١,٢	٦,٨
النرويج	٢٠٠٣	٤,٦	...	...	١,٥	٠,١	١,٥	٦,٥	٠,١	٦,٦
بولندا	٢٠٠٣	٤,٢	٠,١	٤,٤	١,٠	٠,٥	١,٥	٥,٨	٠,٧	٦,٤
البرتغال	٢٠٠٣	٤,٢	n	٤,٢	١,٠	٠,١	١,١	٥,٨	٠,١	٥,٩
كوريا	٢٠٠٣	٣,٥	٠,٩	٤,٤	٠,٦	٢,٠	٢,٦	٤,٦	٢,٩	٧,٥
سلوفيكيا	٢٠٠٣	٢,٨	٠,٣	٣,١	٠,٨	٠,١	٠,٩	٤,٣	٠,٥	٤,٧
أسبانيا	٢٠٠٣	٢,٨	٠,٢	٣,٠	٠,٩	٠,٣	١,٢	٤,٢	٠,٥	٤,٧
السويد	٢٠٠٣	٤,٥	n	٤,٥	١,٦	٠,٢	١,٨	٦,٥	٠,٢	٦,٧
سويسرا	٢٠٠٣	٤,٠	٠,٦	٤,٦	١,٦	...	...	٦,٠	٠,٦	٦,٥
تركيا	٢٠٠٢	٢,٥	٠,١	٢,٦	١,١	٠,١	١,١	٣,٦	٠,١	٣,٧
المملكة المتحدة	٢٠٠٣/٢٠٠٢	٤,٠	٠,٦	٤,٦	٠,٨	٠,٣	١,١	٥,١	١,٠	٦,١
الولايات المتحدة	٢٠٠٣/٢٠٠٢	٣,٩	٠,٣	٤,٢	١,٢	١,٦	٢,٩	٥,٤	٢,١	٧,٥
المتوسط	٢٠٠٣	٣,٦	٠,٣	٣,٩	١,١	٠,٤	١,٤	٥,٢	٠,٧	٥,٩

ومع الأخذ في الاعتبار البعد السياقي والنظري لما تم تقديمه في الأجزاء السابقة، تتزايد الأصوات المنادية بضرورة وجود دور قوي للقطاع الخاص في تمويل التعليم العالي في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وتعتبر المملكة المتحدة واحدة من

بين العديد من الدول في غرب أوروبا التي تنظر بعين الاعتبار إلى التحدي الذي يمثله تمويل التعليم العالي. ففي دفاعه عن فكرة فرض رسوم دراسية في التعليم العالي في المملكة المتحدة، أوضح بيل راميل، وهو الوزير السابق للتعليم المستمر والعالي في انجلترا (٢٠٠٦)[١٤]، أن التمويل هو المشكلة الأساسية التي تقف عقبة أمام توفير تعليم عال جيد. ولقد كان التعليم العالي منذ الحرب العالمية الثانية، مثله مثل التعليم الابتدائي والثانوي، ينظر إليه على أنه خدمة عامة، وكذلك الحال بالنسبة لمعظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، حيث كانت تقدم خدمات التعليم العالي للطلاب بصورة مجانية من خلال الاعتماد على الضرائب كمصدر للتمويل.

وبرغم ذلك، أدى الضغط على الميزانيات العامة وازدياد المنافسة العالمية إلى العودة إلى فرض رسوم دراسية على الطلبة كحل للحصول على مزيد من التمويل. فقد أشار بيل راميل إلى أن القضية تحمل في طياتها العديد من التحديات فيما يتعلق بتوفير الأماكن الكافية وتحقيق المساواة ومشاركة الطلبة في التمويل والقروض الائتمانية وغير ذلك من التحديات التي أدت إلى تزايد الجدل حول تمويل التعليم في العديد من البلدان. وفي هذا الإطار، يجدر القول بأنه في معظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، أصبحت المصادر الخاصة تحظى بأهمية متزايدة في تمويل التعليم العالي في العقود القليلة الماضية؛ فعلى سبيل المثال، منذ العام الدراسي ١٩٩٨ أصبحت الرسوم الدراسية تدر أكثر من ٣,٥ بليون جنيه إسترليني (٦,٢ بليون دولار) للمؤسسات الإنجليزية، وهو ما يعادل ٢٥ ٪ من إجمالي الأموال التي تحصل عليها هذه المؤسسات من المصادر المختلفة[١٥]. ويبين الجدول رقم (٣) هذا الاتجاه في الإنفاق على المؤسسات التعليمية في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

(14) Mr. Rammell introduces a seminar on "Who should pay for higher education?" at the 2006 OECD Education Ministerial Meeting in Athens, 27 - 28 June 2006. See www.oecd.org/edumin2006.

(15) Bill Rammell, idem.

رابعا: ملخص للسمات الأساسية لتمويل التعليم في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية:

يوضح الجدول رقم (٣) مصادر تمويل التعليم في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ويظهر هذا الجدول أن تلك الدول تنفق في المتوسط ٥,٩ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي لها على التعليم عام ٢٠٠٣. ويمثل إسهام الحكومات المركزية والمحلية ٥,٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي، بينما تقدر الإسهامات الخاصة بـ ٠,٧ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وهذا يعني أن الموارد العامة تمثل أكثر من ٨٨ ٪ من الإنفاق على التعليم بينما تمثل نسبة إسهام القطاع الخاص حوالي ١١ ٪ من إجمالي تكلفة التعليم.

ويبلغ إسهام الحكومات المركزية وغيرها من الهيئات العامة في تمويل التعليم الابتدائي والثانوي حوالي ٣,٩ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي، حوالي ٣,٦ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي تأتي من الأموال العامة بينما تقتصر نسبة مساهمة القطاع الخاص على ٠,٣ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وهذا يعني أن السلطات العامة المركزية والمحلية تسهم بحوالي ٩٢,٧ ٪ من جملة التمويل المخصص للتعليم الابتدائي والثانوي في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. أما إسهام القطاع الخاص في الإنفاق على هاتين المرحلتين فلا يتعدى نسبة ٧,٣ ٪ من إجمالي التكلفة. ويوضح الجدول رقم (٤) أيضا الفروق التي توجد بين دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في نمط تمويل التعليم الابتدائي والثانوي وما بعد الثانوي دون العالي والعالي. فبالنسبة للتعليم ما دون العالي، تبلغ أقل مساهمة من القطاع الخاص في التمويل نسبة ٢ ٪ من إجمالي التكلفة (النمسا، وبولندا)، بينما تتراوح أعلى نسبة مساهمة للقطاع الخاص بين ١٧ ٪ (أستراليا، وألمانيا) و٢٠ ٪ (كوريا) من التكلفة.

وبالنسبة للتعليم العالي، تبلغ نسبة التمويل من المصادر العامة في المتوسط ١,٢ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي، بينما تبلغ نسبة مساهمة القطاع الخاص ٠,٧ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وهذا يعني أن نسبة ٧٨,٥ ٪ من جملة تمويل التعليم العالي تأتي من القطاع العام، و٢١,٤ ٪ تأتي من القطاع الخص. وهنا يمكن ملاحظة مجموعتين من البلدان ضمن دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية: دول غرب أوروبا، والدول التي

تقع خارج أوروبا. بالنسبة للدول غير الأوروبية في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تتمثل حصص القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي فيما يلي: ٧٦ ٪ في كوريا، ٦١,٢ ٪ في اليابان، ٥٥ ٪ في الولايات المتحدة الأمريكية، ٥٢ ٪ في أستراليا، ٤١,٦ ٪ في كندا، و٤٠ ٪ في نيوزيلندا.

وبالنسبة لمعظم الدول المتقدمة في غرب أوروبا، تعتبر نسبة مساهمة القطاع الخاص قليلة نسبيا مقارنة بالدول المتقدمة غير الأوروبية، حيث نجد أن أعلى نسبة لمشاركة القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي في دول غرب أوروبا تتمثل في الآتي: بولندا (٣٣ ٪)، والمملكة المتحدة (٢٧ ٪)، وإسبانيا (٢٥ ٪)، وإيطاليا (٢٢ ٪)، والمجر (٢٣ ٪). وتبلغ نسبة مساهمة القطاع الخاص في التمويل أقل درجاتها في دول أخرى كالنمسا (٧,٧ ٪)، والنرويج (٧ ٪)، وأيسلندا (٨ ٪)، وفنلندا (٥,٦ ٪)، والدنمرك (٦ ٪)، وألمانيا (٩ ٪)، وفرنسا (١٤ ٪)، وهذا الاختلاف بين دول غرب أوروبا وبقية دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية في نسبة مساهمة القطاع الخاص في تمويل التعليم العالي إنما يعكس الاختلافات التي توجد بين هذه الدول في النواحي الاجتماعية والثقافية ودرجة الاهتمام بقضية المساواة إضافة إلى اختلاف الأوضاع السياسية والإدارية.

وسوف ينصب تركيز الفصل التالي على الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وغيرها من البلدان العربية. يبدأ الفصل بعرض مختصر للتطور التعليمي في المنطقة، وبعد ذلك يتناول الفصل مناقشة مصادر تمويل التعليم.

الفصل الثالث

تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

الفصل الثالث

تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

أولا: نظرة عامة على تطور التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وفي بعض الدول العربية الأخرى:

من أجل التوصل إلى فهم أفضل لآليات تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ومقارنتها بالبلدان الأكثر تقدما في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، يتعين أولا إلقاء نظرة عامة على اتجاهات تطور التعليم في دول المنطقة على مدار الأعوام القليلة السابقة. وتقدم دراسات الحالة حول اقتصاديات التعليم في أربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج معلومات مفيدة حول تطور الأنظمة التعليمية، والتي تنقسم حسب البرامج المختلفة للقطاعات الفرعية الخاصة بالأنظمة التعليمية، والتي تقدم معلومات حول اتجاهات القيد في المدارس، والمعلمين ومدى توفر حجرات الدارسة بالإضافة إلى اتجاهات ميزانيات التعليم. وهذه المعلومات، إضافة إلى البيانات الحديثة المنشورة عن معهد اليونسكو للإحصاء، تساعدنا على تحليل التغيرات التي طرأت على تطور التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ومقارنة هذه التغيرات بتلك التي تلاحظ في الدول العربية الأخرى وفي دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ويمكن الحصول على معلومات تفصيلية حول الدول الأربع التي قدمت عنها دراسات حالة في الجزء الثاني من هذه الدراسة. وسوف ينصب التركيز بصورة أساسية على التعليم ما قبل الجامعي حيث اقتصرت دراسات الحالة المقدمة على مراحل التعليم ما قبل الجامعي في معظمها.

ويقدم الجدولان رقم (٤) ورقم (٥) التغيرات التي طرأت على تطور التعليم من حيث المعدل الصافي والمعدل الإجمالي للقيد في مختلف مراحل التعليم، في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وغيرها من الدول العربية خلال الفترة من ١٩٩٩ إلى ٢٠٠٤. وبصورة أكثر تفصيلا، فإن الجدول رقم (٤) يبين أن الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج قد أظهرت تقدما مهما في الانجازات التعليمية على جميع المراحل بين عامي ١٩٩٩ و ٢٠٠٥. ففي مرحلة التعليم الابتدائي، زاد معدل القيد

الصافي أو ظل مستقرا كما هو خلال هذه الفترة في أربع دول من الدول السبع الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. أما عمان والإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية فهي الدول الثلاث التي انخفض فيها معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي طبقا للبيانات الخاصة بمعهد اليونسكو للإحصاء. ولقد وصلت جميع تلك الدول إلى درجة المساواة بين الجنسين في المرحلتين الابتدائية والثانوية. ويمكن تفسير انخفاض معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة بالنمو الكبير في عدد السكان نتيجة زيادة العمالة المهاجرة. ومع ذلك، فالأمر يحتاج إلى مزيد من التحليل من أجل الوصول إلى تفسير علمي دقيق لهذا الانخفاض.

كما يبين الجدول رقم (٤) أن معدل القيد الإجمالي في التعليم العالي في كل من الكويت وقطر واليمن قد انخفض من ٢٣,٢٪ إلى ١٧,٦٪ ومن ٢٥٪ إلى ١٨,٦٪ ومن ١٠,٤٪ إلى ٩,٤٪ على الترتيب بين عامي ١٩٩٩ و ٢٠٠٤. وبالنسبة إلى الدول العربية ككل فقد زاد معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي بنسبة ٤,٢٪، وفى التعليم الثانوي بنسبة ٧,٧٪، بينما ارتفع معدل القيد الإجمالي في التعليم العالي بنسبة ٢٪. وقد شهد العالم ككل ارتفاعا أكبرا في المؤشرين الأولين كما ارتفع معدل القيد الإجمالي في التعليم العالي بأكثر من ٦٪.

وبصورة عامة، فإن مستوى معدل تطور الالتحاق بالتعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يتماشى مع الاتجاهات العامة للدول العربية الأخرى حيث شهدت تلك الدول تقدما في ارتفاع معدلات القيد في التعليم الابتدائي والثانوي بين عامي ١٩٩٩ و ٢٠٠٥. فقد ظل معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي بالنسبة لجميع الدول فوق ٨٥٪ في عام ٢٠٠٥، ماعدا موريتانيا حيث ظل ها المؤشر فيها أقل من ٧٥٪ في عام ٢٠٠٤.

وفيما يتعلق بالتعليم الثانوي، سجلت بعض الدول العربية غير الخليجية مستوى منخفضا في نسبة الاستيعاب في التعليم مقارنة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وتتمثل أقل نسبة في معدل القيد الصافي في موريتانيا (٣٥٪) والمغرب (٣٥٪) والعراق (٣٨٪) من بين الدول العربية غير الخليجية في عام ٢٠٠٤. وبالنسبة

للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج فقط سجلت اليمن أقل معدل للقيد الصافي في التعليم الثانوي بنسبة تقل عن ٥٠٪. أما الدول الأخرى فقد وصل فيها معدل القيد الصافي في التعليم الثانوي إلى ٥٥٪ على الأقل، وبلغت أعلى نسبة في البحرين (٩٠٪) وقطر (٩٠,١٪).

وفيما يتعلق بالتعليم العالي، تبلغ أعلى نسبة لمعدل القيد الإجمالي في لبنان (٤٨٪)، وفي السلطة الفلسطينية (٣٨ ٪)، وفي الأردن (٣٩ ٪)، في مصر (٣٣ ٪)، وهي الدول التي تسجل أعلى نسبة قيد إجمالي مقارنة بالدول العربية الأخرى، بما فيها الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (ما عدا البحرين) التي زاد معدل القيد الإجمالي في التعليم العالي فيها إلى نسبة أكبر من ٣٥ ٪ وذلك في العام ٢٠٠٤/٢٠٠٥. وهذه الدول ذات نسبة القيد العالية تعتبر المصدر الأساسي في توفير التعليم العالي في العالم العربي.

جدول قم (٤)

تطور التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

الدولة	معدل القيد الإجمالي في التعليم الابتدائي (%)		معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي (%)		معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي (%)		معدل القيد الصافي في التعليم الثانوي (%)		معدل القيد الإجمالي في التعليم العالي (%)	
	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥
البحرين	١٠٥,٠	١٠٤,٤	٩٦,١	٩٧,١	٩٤,٥	٩٨,٦	٨٤,٦	٩٠,٠	٢١,٠	٣٥,٥
الكويت	١٠٠,٠	٩٧,٩	٨٦,٥	٨٦,٥	٩٨,٦	٩٤,٩	٨٨,٧	٠٠٠	٢٣,٢	١٧,٦
عمان	٩٠,٦	٨١,٦	٨٠,٢	٧٣,٣	٧٥,٣	٨٨,٠	٦٤,٨	٧٦,٨	٠٠٠	١٨,٤
قطر	١٠٤,٦	١٠٦,٠	٩٤,٠	٩٥,٩	٨٩,٦	١٠٠,٠	٧٥,٧	٩٠,١٠	٢٥,٠	١٨,٦
المملكة العربية السعودية	١٠١	١٠٨,١	٩٦,٠	٩٢,٥	٧٠,٥	٨٧,٦	٠٠٠	٦٥,٨	٢٠,٣	٢٨,٤
الإمارات العربية المتحدة	٩٠,٠	٨٣,٣	٧٩,٠	٧٠,٥	٨٢,١	٦٣,٨	٧٤,٣	٥٧,٤	١٨,٦	٢٢,٥

الدولة	معدل القيد الإجمالي في التعليم الابتدائي (%)		معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي (%)		معدل القيد الإجمالي في التعليم الثانوي (%)		معدل القيد الصافي في التعليم الثانوي (%)		معدل القيد الإجمالي في التعليم العالي (%)	
	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥	١٩٩٩	٢٠٠٥
اليمن	٧٣,١	٨٨,٦	٥٧,٣	٧٥,٣	٤٠,٩	٤٦,٨	٣١,٨	٠٠٠	١٠,٤	٩,٤
العالم	١٠٠,٤	١٠٧,٣	٨٣,٢	٧٦,٧	٦٠,١	٦٦,٠	٥٢,٨	٥٨,٧	١٨,٠	٢٤,٣٦
الدول النامية	١٠٠,١	١٠٧,٨	٨١,٥	٧٨,٦	٥٢,٨	٦٠,٣	٤٥,٩	٥٣,٤	١١,٠	١٦,٨
الدول العربية	٩٠,٤	٩٥,٤	٧٨,٨	٨٣,٠	٦٠,٠	٦٨,٢	٥١,٧	٥٩,٤	١٩,٠	٢١,٤

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، تقرير المتابعة العالمي ٢٠٠٨.

جدول رقم (٥)

اتجاهات القيد في التعليم في عدد من الدول العربية غير الخليجية

رقم	الدولة	معدل القيد الصافي في التعليم الابتدائي (%)		معدل القيد الصافي في التعليم الثانوي (%)	معدل القيد الإجمالي في التعليم العالي (%)		نسبة المعلمين إلى الطلبة: المرحلة الابتدائية		نسبة المعلمين إلى الطلبة: المرحلة الثانوية
		١٩٩٩	٢٠٠٤	٢٠٠٤	١٩٩٩	٢٠٠٤	١٩٩٩	٢٠٠٤	٢٠٠٤
1	الجزائر	٩١	٩٧	٦٦	١٤	٢٠	٢٨	٢٧	٢١
2	مصر	٩٣	٩٥	٦٩	٣٦	٣٣	٢٣	٢٢	١٧
3	العراق	٥٨	٨٨	٣٨	١١	١٥	٢٥	٢١	١٩
4	الأردن	٩٢	٩١	٨١		٣٩		٢٠	١٨
5	لبنان	٩٤	٩٣		٣٦	٤٨	٤٧	١٤	٨
6	موريتانيا	٦٣	٧٤	١٤	٣	٣	٤٧	٤٥	٢٨
7	المغرب	٧٢	٨٦	٣٥	٩	١١	٢٨	٢٨	١٨
8	فلسطين	٩٧	٨٦	٨٩	٢٦	٣٨	١٣	٩	١٦
9	تونس	٩٤	٩٧	٦٤	١٧	٢٩	٢٤	٢١	١٨

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠٠٧.

وتسجل غالبية الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج معدلات قيد أقل من ٣٠ ٪، حيث تتراوح بين ٩,٤ ٪ في اليمن و ١٧,٦ ٪ في الكويت. ومن الجدير بالذكر هنا أن البيانات المستخدمة تغطي فقط نسب القيد في التعليم العالي داخل تلك الدول. فمن المعروف أن الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ترسل الكثير من الطلبة للدراسة بالخارج في الدول الغربية المتقدمة، وهذه الأعداد من الطلبة لا تدخل في البيانات الخاصة بمعدلات القيد المستخدمة في تحليلنا الحالي.

وفيما يخص نسب القيد في المستويات المختلفة للتعليم الابتدائي والثانوي، نقدم فيما يلي بعض التفاصيل حول اتجاهات تطور الالتحاق بالتعليم في كل من الكويت والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة واليمن خلال السنوات القليلة الماضية. لكن الأمر يتطلب إجراء مزيد من الدراسات من أجل الكشف عن العوامل التي قد تؤثر في تطور التعليم العالي في المنطقة. وفيما يلي نقدم تحليلا لاتجاهات القيد في كل من الكويت والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة واليمن.

١- دولة الكويت:

تظهر البيانات الخاصة بالتعليم في دولة الكويت أن القيد في المدارس الابتدائية، منذ العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ حتى ٢٠٠٥/٢٠٠٦، قد ازداد من ١٠٣٤٩٨ طالب إلى ١٣٢٨٠٤ طالب، ٥٠,٥ ٪ من هذا العدد إناث و ٤٩,٥ ٪ ذكور. وهذا يمثل معدل نمو سنوي يبلغ ٦,٤ ٪ في المتوسط. كما ازداد القيد في المدارس المتوسطة بمعدل سنوي يصل إلى ١,٢ ٪ في المتوسط خلال نفس الفترة، حيث ازداد عدد الطلبة من ٩٥٢٨٧ طالب عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ١٠٠١١٤ طالب عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية، هناك نظامين تعليميين يعملان بالتوازي. النظام الأول ينقسم إلى شعبتين وقد بلغ عدد الطلبة المقيدين فيه ٣٧٨٩٦ طالبا عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ و ٣١٩٩٧ طالبا عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦. وتظهر هذه الأعداد انخفاضا في أعداد الطلبة المقيدين خلال هذه الفترة بنسبة تزيد عن ٤,٤ ٪ في العام. أما النظام الثاني في التعليم الثانوي فهو نظام المقررات، وقد انخفض فيه معدل القيد بنسبة سنوية تصل إلى حوالي ٥,٤ ٪ بين عامي ٢٠٠١/٢٠٠٢ و ٢٠٠٥/٢٠٠٦. ويرجع انخفاض القيد في نظامي التعليم

الثانوي في الكويت، والذي أدى إلى انخفاض في القيد العام بالمرحلة الثانوية بنسبة ٤,٩٪ خلال الفترة من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٥/٢٠٠٦، هذا الانخفاض يرجع إلى تقليص عدد سنوات الدراسة بالمرحلة الثانوية بمقدار عام واحد.

جدول رقم (٦)

تطور القيد في نظام التعليم العام بدولة الكويت في الفترة من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٥/٢٠٠٦

	٢٠٠١/٢٠٠٢	٢٠٠٥/٢٠٠٦	نسبة التغير	نسبة الإناث
القيد في المدارس الابتدائية	١٠٣٤٩٨	١٣٢٨٠٤	٪٢٨	٪٥٠,٥
القيد في المدارس المتوسطة	٩٥٢٨٧	١٠٠١١٤	٪٥,١	
القيد في المدارس الثانوية (نظام الشعبتين)	٣٧٨٩٦	٣١٩٩٧	٪١٥,٦-	
القيد في المدارس الثانوية (نظام المقررات)	٣٨٦٤٢	٣٠٨٥١	٪٥,٤-	

٢- المملكة العربية السعودية:

لقد كان التعليم في المملكة العربية السعودية على رأس أولويات الحكومة في العقود القليلة الماضية. فقد سعت الحكومة إلى مضاعفة الجهود من أجل تطوير التعليم الابتدائي في الأعوام الأخيرة، وقد أدت هذه الجهود إلى زيادة نسب القيد عبر المراحل التعليمية. ففي التعليم ما قبل الابتدائي، ازداد القيد من ٣٣٠٦١٢ طالب عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٥٣٦٤٤٢ طالب عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، بينما ارتفع مؤشر المساواة بين الجنسين ليصل إلى ٠,٩٩ عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

وبالنسبة لمعدل القيد الإجمالي في المرحلة الابتدائية، فقد ارتفع من ٨٩,٥٪ إلى ١٠٤,٨ ٪ في الفترة من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٥/٢٠٠٦ (كما ارتفع معدل القيد الصافي من ٨٨٪ إلى ٩٢,٨ ٪ خلال نفس الفترة). فقد ازداد عدد الطلبة المقيدين في التعليم الابتدائي من ٢٨٠٩٨٢٩ طالب عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٣٢٦٣٦٤٨ طالب عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦. أكثر من ٩٣٪ من هؤلاء الطلبة مقيد في المدارس العامة. وتقدر نسبة النمو في القيد بـ ١٦ ٪ خلال مدة أربع سنوات (بمعدل نمو سنوي يبلغ ٣,٨ ٪ في المتوسط). كما وصل معدل

القيد الصافي إلى ٩٢,٨٪ في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، في حين وصل مؤشر المساواة بين الجنسين إلى ٠,٩٧.

جدول رقم (٧)

تطور القيد في نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في الفترة من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٥/٢٠٠٦

	٢٠٠١/٢٠٠٢	٢٠٠٥/٢٠٠٦	نسبة التغير	نسبة الإناث
القيد في المدارس الابتدائية	٢٨٠٩٨٢٩	٣٢٦٣٦٤٨	١٦,١٪	٥٠,٥٪
القيد في المدارس المتوسطة	١٠٨٣٩٣٥	١٠٧١٧٤٧	-١,١٢٪	٤٥,٦٪
القيد في المدارس الثانوية	–	–	–	

وبالنسبة للمرحلة المتوسطة، بلغ إجمالي القيد ١٠٨٣٩٣٥ طالبا، ٤٩٤٢٨١ منهم طلبة إناث وذلك في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢؛ وفي العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، بلغ عدد الطلبة المقيدين ١٠٧١٧٤٧ طالبا. وهذه الأرقام تظهر انخفاضا في نسبة القيد بمقدار -١,١٢٪ خلال هذه الفترة (بمعدل نمو سنوي يقدر بـ-٠,٣٪ في المتوسط). وفي العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ بلغت أعداد الطلبة المقيدين في المدارس الثانوية ٨٥٥٥٢٥ طالبا، عدد الإناث منهم ٤١٣٣٢٤ طالبة.

٣- دولة الإمارات العربية المتحدة:

لقد أظهر تحليل البيانات الإحصائية الخاصة بالتعليم في الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة من ١٩٩١/١٩٩٢ إلى ٢٠٠٤/٢٠٠٥ والخاصة بالصف الأول من كل مرحلة تعليمية انخفاضا في نسب التسرب. كما أوضحت البيانات الخاصة بنسب القيد في كل مرحلة من مراحل التعليم ما قبل الجامعي انخفاضا في معدلات القيد بنسبة ٢,٦٪ خلال الفترة من ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٤/٢٠٠٥، مع وصول هذا الانخفاض إلى ذروته في المرحلة الابتدائية مسجلا -٩,٣٪ عام ٢٠٠٣.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية، فقد ازداد معدل القيد في المرحلة الثانوية الدنيا بنسبة ٥,١٪

بينما ازدادت تلك النسبة في المرحلة الثانوية العليا بمقدار ٠,٦٪ فقط سنويا. كما شهدت المدارس الدينية والفنية انخفاضا في معدلات القيد بمقدار ٦,٦٪ و ٤,٩٪ على الترتيب. ويرجع هذا الانخفاض العام في معدلات القيد بنظام التعليم العام في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى انخفاض قبول الطلبة غير الإماراتيين في المدارس العامة وزيادة قيدهم في المدارس الخاصة.

٤- الجمهورية اليمنية:

لقد ركزت الجمهورية اليمنية جهودها على خفض معدلات الأمية (التي انخفضت من ٥٥,٩٪ عام ١٩٩٤ إلى ٤٥,٣٪ عام ٢٠٠٤) كما ركزت جهودها أيضا على تطوير نظام التعليم الرسمي العام. وكان من نتائج تلك الجهود انتشار برامج محو الأمية وبرامج التدريب التي عكفت الحكومة على تنفيذها خلال السنوات العشر الماضية وحاولت من خلالها أن تلبى احتياجات كل من الصغار والبالغين الذين لم تتح لهم الفرصة للالتحاق بالمدارس الرسمية. فقد ارتفعت معدلات القيد في برنامج محو الأمية من ٨٤٥٧٥ متعلم في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٦١٨٤٣٨ متعلم في عام٢٠٠٥/٢٠٠٦، ومن ٦٣١٧ متعلم في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٨٩٢٣٢ متعلم في عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ في برنامج مهارات التعلم الأساسية. كما نما نظام التعليم العام (التعليم الأساسي والثانوي) بمقدار ٢,٢ ٪ (بنسبة نمو ٢,٤٪ بالنسبة للتعليم الأساسي الذي تبلغ سنوات الدراسة فيه تسعة أعوام، و ١,١٪ بالنسبة للتعليم الثانوي) خلال الفترة من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

وخلال نفس الفترة، تم تشجيع التعليم الخاص الذي نما بشكل غير مسبوق بمعدل ٩٦,٤٪ بين عامي ٢٠٠١ و ٢٠٠٥. وهذه النسبة تمثل زيادة سنوية في القيد بمقدار ١٨,٢٤٪ خلال هذه الفترة (١٩,٨٪ في التعليم الأساسي و ١١,٣٪ في التعليم الثانوي). وهذه الزيادة في معدلات القيد بالتعليم الخاص أدت إلى زيادة حصته من الطلبة بمقدار ٢,٣٪ من إجمالي الطلبة المقيدين في التعليم العام. ولقد ارتبطت الزيادة في معدلات القيد بتحسن في مؤشر المساواة بين الجنسين بالنسبة للتعليم الأساسي حيث ارتفع من ٥٨,٩٤ إلى ٧٣,٢٣ بين عامي ٢٠٠١/٢٠٠٢ و ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

كما تطور التعليم الفني والمهني بصورة سريعة خلال الفترة من ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٥/٢٠٠٦، برغم أن هذا القطاع الفرعي لا يزال صغيرا بالنسبة للتعليم العام (٣,٩٪ من نسبة القيد في التعليم الثانوي و ٤,٥٪ من القيد في المرحلة الجامعية). وبالنسبة للتعليم العالي فقد بلغت أعداد القيد فيه ٢٠٠٠٠٠ طالب في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، ١٥٪ منهم مقيدين في مؤسسات تعليمية خاصة. وهذا يمثل معدل نمو يقدر بـ ٥,٢٪ خلال فترة ثلاث سنوات. وقد لوحظت هذه الزيادة بشكل أساسي في القيد بمؤسسات التعليم العالي الخاصة (٢٣٨٪).

ملخص حول تطور التعليم في الدول الأربع:

يوضح الجدول رقم (٨) نسب القيد في مختلف مراحل التعليم في الدول الأربع. ففي التعليم الابتدائي، شهدت الإمارات العربية المتحدة انخفاضا بنسبة ٢,٦٪ في القيد بينما ارتفعت نسبة القيد في كل من الكويت والمملكة العربية السعودية واليمن، مع بلوغ نمو القيد ذروته في الكويت(٦,٤٪). وفيما يتعلق بالمرحلة المتوسطة، انخفض معدل القيد قليلا في المملكة العربية السعودية(٠,٣٪)، بينما ازداد القيد في البلدان الأخرى حيث شهدت الإمارات العربية المتحدة أعلى معدل نمو (٥,١٪). وبالنسبة للتعليم الثانوي، فقد انخفضت معدلات القيد في الكويت بينما ازدادت في الدول الأخرى.

جدول رقم (٨)

معدلات التغير في القيد في المراحل التعليمية المختلفة في أربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٦

الدول	متوسط المعدل السنوي للنمو في معدلات القيد (%)			
	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	التعليم الفني والمهني
الكويت	٦,٤	١,١	٤,٩-	-
المملكة العربية السعودية	٣,٨	٠,٣-	٤,٧	-
الإمارات العربية المتحدة	٢,٦-	٥,١	٠,٦	٤,٩-
اليمن[١٦]	٢,٤	٢,١	١,١	-

المصدر: قام المؤلف بحساب هذه الأرقام من خلال البيانات التي وردت في دراسات الحالة.

(١٦) تتعلق البيانات بالقيد في المدارس العامة فقط.

ثانيا: الاتجاهات العامة في تمويل التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

لقد أشار تقرير التنمية البشرية العربي لعام ٢٠٠٢، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، إلى أن نسبة ما أنفقته الدول العربية على الفرد في التعليم منذ عام ١٩٩٠ يزيد قليلا عما أنفقته الدول النامية، لكنه أقل بكثير مما أنفقته الدول الصناعية المتقدمة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٢: ٥٣). وبحلول منتصف التسعينيات من القرن العشرين، بلغت نسبة ما تنفقه الدول العربية على الفرد في التعليم حوالي ١٠٪ فقط مما تنفقه الدول الصناعية. ويأتي ذلك برغم زيادة نسبة الإنفاق العام على التعليم منذ فترة السبعينيات وحتى التسعينيات، في كل من البلدان العربية المنتجة للنفط وغير المنتجة للنفط، حيث زادت هذه النسبة من ٨,٣٪ إلى ١٤٪ في البلدان النفطية، ومن ١١,٩ إلى ١٤ في البلدان غير النفطية. ومع ذلك، فقد شهدت منطقة الخليج في السنوات الأخيرة نموا سريعا في الاستثمار في التعليم.

ويوضح الجدول التالي الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي وكنسبة من إجمالي الإنفاق العام بالنسبة لعدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. ويظهر الجدول أن ما تنفقه معظم الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي يقل عما تنفقه معظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وبرغم ذلك، فإن الإنفاق العام على التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج كنسبة من إجمالي الإنفاق الحكومي العام يمثل نسبة أكبر مما تنفقه دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وهذا يوضح حجم الجهود الكبيرة التي تبذلها الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لتطوير أنظمة التعليم التي تظل واحدة من أهم أولويات حكومات هذه الدول.

وفيما يلي سنقوم بتحليل آليات واتجاهات تمويل التعليم في أربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وهي الكويت والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة واليمن. ويقدم الجدول رقم (١٠) ملخصا لاتجاهات تمويل التعليم في الدول الأربع خلال الفترة من ٢٠٠١ حتى ٢٠٠٥.

جدول رقم (٩)

الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وفي الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج عام ٢٠٠٢

الدولة	الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي	الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الميزانية الحكومية
دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية		
الولايات المتحدة الأمريكية	٢,٧	١١,٢
السويد	٦,٩	١٣
فرنسا	٦,١	١١,٠
فنلندا	٦,٠	١٢,٧
اليابان	٤,٧	١٠,٦
أستراليا	٦,٠	١٤,٣
المملكة المتحدة	٥,٩	١٢,٦
ألمانيا	٥,٣	٩,٨
هولندا	٥,١	١٠,٦
أسبانيا	٤,٩	١١,١
إيطاليا	٤,٧	٩,٩
الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج		
البحرين	٤,٥	–
الكويت (2004)	٤,٠	١٣
عمان	٤,٣	٢٤
قطر	–	–
المملكة العربية السعودية* السعودية(2007)*	٦,٧	٢٦
الإمارات العربية المتحدة	١,٥	١٨
اليمن (2005)	٥,٤	١٥,٩

*** الأرقام تقديرية.**

جدول رقم (١٠)

تحليل اتجاهات تمويل التعليم في أربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

الدولة	الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي					الإنفاق العام على التعليم كنسبة من الميزانية الحكومية				
	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥	٢٠٠١	٢٠٠٢	٢٠٠٣	٢٠٠٤	٢٠٠٥
الكويت	٤,٤	٤,٥	٤,٠	٤,٠	–	–	–	–	١٣	–
المملكة العربية السعودية	–	٦,٧	–	–	–	٢٨,٠	–	–	–	–
الإمارات العربية المتحدة	٢,٠	٢,٠	١,٨	١,٥	–	١٧,١	١٨,٠	١٨,٢	١٨,٠	١٩,٦
اليمن	٦,١٢	٦,٥٤	٦,١٧	٥,٧٦	٥,٣٥	٢١,١	٢١,٢٦	١٧,٥	١٤,٦	١٥,٩

١- تمويل التعليم في الكويت:

تتحمل حكومة الكويت، مثل حكومات الدول الأخرى بمنطقة الخليج، كل التكاليف الخاصة بالتعليم العام. فالحكومة تقوم بتخصيص موارد من ميزانية الدولة لتمويل جميع مراحل التعليم العام. ولا تقدم الحكومة تمويلا للتعليم الخاص. وتمثل ميزانية التعليم منذ ١٩٩٩ حتى ٢٠٠٤ نسبة ٤ ٪ في المتوسط من الناتج المحلي الإجمالي للدولة.

وخلال الفترة من ٢٠٠٠ حتى ٢٠٠٤، ازداد الإنفاق العام على التعليم ما قبل الجامعي من ٦١٠٩٨٩٠٦٦ دينار كويتي ليصل إلى ٦٧٩٠١٢٣٤٣ دينار كويتي، بنسبة زيادة تقدر بـ ١١,١ ٪ خلال الأعوام الثلاثة. وبرغم أن متوسط الزيادة السنوية يبلغ ٢,٧٪ سنويا، إلا أن الزيادة لم تكن مضطردة. فبين العامين الدراسيين ١٩٩٩/٢٠٠٠ و٢٠٠١/٢٠٠٢، انخفضت ميزانية التعليم بنسبة ١٥,٧ ٪ قبل أن ترتفع بنسبة ١٩,٢ ٪ في عام ٢٠٠١/٢٠٠٢. لكنها ما لبثت أن انخفضت ثانية عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣ لتصل إلى ٥٩٧٢٦٠٠٢١ دينار كويتي، ثم ارتفعت بعد ذلك بنسبة ١٣,٧ ٪ في العام التالي.

وخلال نفس الفترة، تزايدت معدلات القيد في التعليم ما قبل الجامعي من ٣٢٣١٦٩ طالب إلى ٣٣١٤٥٧ طالب. وتقدر هذه الزيادة الكلية بـ ٢,٦ ٪، بمعدل نمو سنوي قدره ٠,٦ ٪. ويقدر نمو الإنفاق على التعليم بـ ١١,١ ٪ (أو بمعدل نمو سنوي يبلغ ٢,٧ ٪) بينما تزايد القيد بنسبة ٢,٦ ٪ (بمعدل نمو سنوي قدره ٠,٦). وأدي ذلك إلى زيادة نسبة الإنفاق السنوي لكل طالب، حيث زادت هذه النسبة من ١٨٩٠ دينار كويتي لتصل إلى ٢٠٤٨ دينار كويتي فيما بين عامي ١٩٩٩/٢٠٠٠ و ٢٠٠٣/٢٠٠٤، بما يمثل معدل زيادة يبلغ ٨,٤ ٪ (أي بمتوسط نمو سنوي يبلغ ٢,٧ ٪). وإذا ما افترضنا وجود استخدام فعال للموارد المخصصة للتعليم، يمكننا القول بأن هذه الزيادة في نسبة الإنفاق لكل طالب يفترض بأن تنعكس إيجابيا على تحسين نوعية عمليات التعليم والتعلم في دولة الكويت.

و يظهر تحليل البيانات الخاصة بالإنفاق على التعليم في دولة الكويت أن نسبة كبيرة من الميزانية تخصص للرواتب والمكافآت (٥٤,٨ ٪ عام ١٩٩٩/٢٠٠٠ و ٥٧ ٪ عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤)، ثم يلي ذلك النسبة المخصصة للاستثمار الرأسمالي (تراوحت هذه النسبة بين ٣٢,٧ ٪ و ٢٨,٣ ٪ خلال هذه الفترة). أما نسبة الإنفاق على الكتب وغير ذلك من الوسائل والمواد التربوية فتتراوح بين ٢ ٪ و ٤ ٪ فقط من إجمالي الإنفاق على التعليم. وبرغم ذلك، فإن النسبة المخصصة للإنفاق على الرواتب من ميزانية التعليم تبدو قليلة مقارنة بمعظم الدول الأخرى. فعلى سبيل المثال، في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية يقدر الإنفاق الجاري في المتوسط بحوالي ٩٢ ٪ من ميزانية التعليم، وتمثل النسبة المخصصة لرواتب المعلمين حوالي ٨٦ ٪ من ميزانية التعليم الابتدائي و ٨٠ ٪ من ميزانية التعليم الثانوي.

ومن ناحية أخرى، فإن توزيع الميزانية على بنود الإنفاق يختلف من مرحلة تعليمية لأخرى. فمثلا، نسبة الإنفاق على الكتب والمواد التعليمية في مرحلة رياض الأطفال تنحصر ما بين ٠,٢ ٪ و ٠,١ ٪ خلال الفترة المحددة، بينما تقدر نسبة الإنفاق على

الرواتب والمكافآت الأخرى بحوالي ٤٥,٨ ٪ في عام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ و ٤٧,٨ ٪ في عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤. أما نسبة النفقات الرأسمالية في هذه المرحلة التعليمية فتبلغ ٤٢,٩ ٪ في عام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ و ٣٩,٨ ٪ في عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، بما يشير إلى أهمية الاستثمار في هذا القطاع الفرعي خلال هذه الفترة.

وفيما يخص المرحلة الابتدائية، بلغت نسبة الإنفاق على الرواتب والمكافآت ٥٦,٢ ٪ من الإنفاق عام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ و ٥٣,٨ ٪ عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، بينما بلغت نسبة الإنفاق على التجهيزات الرأسمالية ٢٦,٦ ٪ و ٣١,٩ ٪ في هذين العامين على الترتيب. وفيما يتعلق بالإنفاق على الكتب الدراسية، ظلت هذه النسبة هامشية للغاية حيث تقدر بما يقل عن ١ ٪. وفي المرحلة المتوسطة، تقدر نسبة الرواتب بـ ٦٠,٧ ٪ من إجمالي الإنفاق عام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ وبـ ٦٢,٧ ٪ عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤. وتلك هي أعلى نسبة تخصص للرواتب والمكافآت في أي من المراحل التعليمية. كما تتميز هذه المرحلة التعليمية أيضا بأعلى نسبة إنفاق على الإدارة العامة (من ١١,٤٪ إلى ١٣,٤٪) بينما تبلغ أعلى نسبة إنفاق على الكتب الدراسية (٤,١ ٪ و ٢,١ ٪) في المرحلة الثانوية.

وفي المرحلة الثانوية، ظلت نسبة الإنفاق على الرواتب أقل من ٦٠ ٪ (٥١,٩ ٪ عام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ و ٥٨,٦ ٪ عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤). أما الإنفاق الرأسمالي في المرحلة الثانوية فيشكل أعلى نسبة إنفاق بين جميع المراحل، حيث بلغت هذه النسبة ٣٦,٥ ٪ من الإنفاق عام ١٩٩٩/ ٢٠٠٠ و ٢٧ ٪ عام ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤. وكما هو الحال في مرحلة رياض الأطفال، يشهد التعليم الثانوي توسعا في التجهيزات خلال فترة الأربع سنوات. وبصورة عامة، فإن نسبة الرواتب والمكافآت من إجمالي الإنفاق تعد قليلة مقارنة بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية حيث تتعدي هذه النسبة ٧٠ ٪ من الإنفاق في مراحل التعليم ما قبل الجامعي.

جدول رقم (١١)

الإنفاق على التعليم في دولة الكويت عامي ٢٠٠١/٢٠٠٢ و٢٠٠٣/٢٠٠٤

2000/2001	الرواتب والمكافآت					التكاليف الإدارية الأخرى				
المرحلة التعليمية	رواتب الهيئة التدريسية	رواتب الهيئة الإدارية	رواتب الهيئة التدريسية المساعدة	رواتب الهيئات المساعدة الأخرى	إجمالي الرواتب والمكافآت	تكاليف السلع المطلوبة	تكاليف الخدمات المطلوبة	التكاليف المخصومة الرأسمالية	التكاليف الإدارية الجارية	إجمالي تكاليف التعليم
رياض الأطفال	٢٦٩١٥٠٥٨	٣٥٩٩٧٢٤	٢١٩٨٤١٠	٣١١٨١٩٣	٣٥٨٣١٣٨٥	١١٥١٨٣١	٣٤٤٢٣٦	٤٢٩٣٥٧٠٦	٧٢٤٦٠٦٥	٨٧٥٠٩٢٢٣
الابتدائي	٦٧٧٦٢٨٨٨	٥٩٠١١٤٢	٤٩١٤٤٨٥	٤٩٨٧٧٧	٧٩٠٧٧٢٩٢	٧٠٢٤٦٨	٣٧٣٩٦٦	٤٤٨٦٠٩١	١٧٢٧٩٠٧٣	١٠١٩١٨٨٩٠
المتوسط	٦٨٠٩٠٥٤٤	٦٤٥٥٤٩٢	٣٨٧٢٦٤٦	٣٥٧٠٤٤	٧٨٧٧٥٧٢٦	٨٩٠٧٩٥	٧٤٣٠١٤	٣٩٥٧٦٤٢٦	١٦٧٢١٨٢	١٣٦٧٠٧٦٤٣
الثانوي	٥٥٢٧٨٢٣٨	٧٤٤٩٦٢٥	٣٢٦١٧٠٠	٢٥٩٣٧٢	٦٦٢٤٨٩٣٥	١٠٧٤٨٦٠	١٧٠٠١٦٥	٥٣٦٣٨٦٢٩	١٢٨١٩٩٥٧	١٣٥٤٨٢٥٤٦
الاحتياجات الخاصة	٤٤٨٠٨٨٧	٥٨٧٢٤٣	٧٥٥١٠١	٧٦٤٣٩	٥٨٩٩٦٧٠	٩٨٧٥٧	٣٥٢١٢٩	٣٨٠٠٤٤	١١١٤٧٧٧	٧٨٣٦٣٧٧
المجموع	٢٢٢٥٢٧٦١٥	٢٣٩٩٣٢٢٦	١٥٠٠٢٣٤٢	٤٣٠٩٨٢٥	٢٦٥٨٣٣٠٠٨	٣٩٠٩٧١٧	٣٥١٣٥١٠	١٤١٠١٦٨٩٦	٥٥١٨١٥٥٤	٤٦٩٤٥٤٦٧٩
٢٠٠٢/٢٠٠٣										
رياض الأطفال	٤٠٤٢٨١٥٣	٣٨٣٦٧٨٨	٢١٢٤٢٦٦	٢٥٢٤١٤٣	٤٨٩١٣٣٥٠	١٣٨٥٠٩٩	٧٨٩١٢٩	٤٠٦٩٠٩١٣	١٠٠٥٤٧٧٠	١٠٢٣٣٢٩٦١
الابتدائي	١٠١٢٤٩٨٢٣	٧٢٥٣٧٦٨	٤٠٠٣٩٤٣	٥٠١٦١٢	١١٣٠٠٩١٤٦	٩٨٤٩٠٣	١٠٣٥٧٦٦	٦٦٩٥٣٦٦٧	٢٨١١٦٨٦٩	٢١٠٦٠٤٣٥١
المتوسط	١٠٤٣٦٦٧٤٣	٤٧٣٨٥٢٤	٣١٧٦٠٧١	٤٠٠١٩٥	١١٢٦٨١٥٣٣	٧٥٧٢٣٠	٢٠٠٥١٦١	٣٧٨٠٦٠١٠	٢٦٣٨٤٤٢٦	١٧٩٦٣٤٣٦٠
الثانوي	٨٢٥٠٠٥٣٢	١٣٦٤٦٤٣٢	٢٩٠٤١٤٥	٢٥٣٠١٤	٩٩٣٠٤١٢٣	١٢٠٩٦٧٣	٢١٠٢٨٢٩	٤٥٧٧٤٥٤٨	٢١١١٠٥٤١	١٦٩٥٠١٧١٤
الاحتياجات الخاصة	٧٣٢٤٧٧٧	٩١٥٩٠٤	٩٥٧٨٦٦	٧١١٨٥	٩٢٦٩٧٣٢	١٦٠٤٤٣	٣٣٨٩٣٧	٩٧٢١٨٠	٧٩١٥٣٥	١١٥٣٢٨٢٧
المجموع	٣٣٥٨٧٠٠٢٨	٣٠٣٩١٤١٦	١٣١٦٦٢٩١	٣٧٥٠١٤٩	٣٨٣١٧٧٨٨٤	٤٤٦١٣٤٨	٦٢٧١٨٢٢	١٩٢١٩٧٠١٨	٨٦٩٥٨١٤١	٦٧٣٠٦٦٢١٣

المصدر: وزارة التربية بدولة الكويت.

٢- تمويل التعليم في الإمارات العربية المتحدة:

تواصل الإمارات العربية المتحدة تخصيص نسبة كبيرة من ميزانيتها العامة للتعليم. ففي العام المالي ٢٠٠٥، خصصت حكومة الإمارات العربية المتحدة ١٩,٦٪ من الميزانية العامة لوزارة التربية والتعليم، أي حوالي ٠٠٠ ٠٦١ ٤٤٥١ درهم إماراتي(١٧). وقد مثل ذلك زيادة قدرها ١٨,٢٪ مقارنة بعام ٢٠٠٠ الذي تم فيه تخصيص مبلغ ٣٧٦٤٩٠٥

(17) في يناير 2008، 100 دولار أمريكي = 366.5 درهم إماراتي.

درهم إماراتي للتعليم (أي بمعدل نمو سنوي يصل إلى ٣,٤ ٪ على مدار الأعوام الخمسة). وبمقارنة الإنفاق على التعليم ما قبل الجامعي عام ٢٠٠٥ بعام ٢٠٠٠، يمكن أن نلاحظ أنه برغم زيادة مستوى الإنفاق العام بأكثر من ١٢٤ ٪ خلال هذه الفترة، إلا أن نسبة الإنفاق على الرواتب ظلت ثابتة، كما أن نسبة الإنفاق الرأسمالي ونفقات المشروعات شهدت انخفاضا بنسبة ٦ ٪ و١٢ ٪. فالإنفاق على الرواتب والأجور شكل نسبة ٨٥,٤ ٪ من الميزانية عام ٢٠٠٠، و ٧٩,٧ ٪ عام ٢٠٠٤. وهذه النسب تعتبر قريبة من النسب الخاصة بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية.

وفي عام ٢٠٠٠، قدرت حصة الرواتب في الميزانية الكلية للتعليم ما قبل الجامعي بنسبة ٨٥ ٪، بينما وصل الإنفاق العام إلى ١٠ ٪. وتم تخصيص حوالي ٥ ٪ من الميزانية إلى النفقات الرأسمالية ونفقات المشروعات. أما بنود الإنفاق الأخرى على التعليم فكانت في وزارة التعليم العالي التي بلغ حجم إنفاقها ١١٠ مليون درهم إماراتي عام ٢٠٠٤. ويظهر توزيع الإنفاق عام ٢٠٠٤ أنه برغم أن الرواتب تمثل ٨٠ ٪ من الإنفاق على التعليم ما قبل الجامعي، إلا أنها لا تمثل سوى ٢٢ ٪ من ميزانية وزارة التعليم العالي، و ٧٠ ٪ من ميزانية جامعة الإمارات.

وتتمتع الكليات الفنية العليا وجامعة الشيخ زايد بميزانياتها المستقلة التي يتم تمويلها من الميزانية الحكومية العامة. ويبلغ حجم الأموال التي تنفق على هذه المؤسسات حوالي ٧٨٣,١ ألف درهم إماراتي. وفيما بين عامي ٢٠٠٠ و ٢٠٠٤، اختلف الإنفاق الكلى على التعليم العام والتعليم العالي من ٥١٣٤ مليون درهم إماراتي إلى ٥٩٨٢ مليون درهم إماراتي (بنسبة زيادة تقدر بـ ١٦,٥٪). ويمثل ذلك نسبة من الناتج المحلي ٢٪ عام ٢٠٠٠ و ١,٨ ٪ عام ٢٠٠٣ و١,٥ ٪ عام ٢٠٠٤. وكنسبة من ميزانية الدولة، اختلفت ميزانية التعليم من ١٦,٣٪ عام ٢٠٠٠ إلى ١٨,٢٪ عام ٢٠٠٣ و ١٥٪ عام ٢٠٠٤.

جدول رقم (١٢)

تطور ميزانية التعليم في الفترة من ٢٠٠٠ - ٢٠٠٥ (بالألف درهم إماراتي)

العام المالي	البند	الرواتب والأجور	النفقات العامة	النفقات الرأسمالية	المشروعات	الإجمالي	نسبة الرواتب من الإنفاق
٢٠٠٠	حجم الإنفاق	٣،٢١٣،٧٠٤	٣٦٣،٠٧٧	٣٩،١٢٤	١٤٩،٠٠٠	٣،٧٦٤،٩٠٥	٨٥,٤٪
	معدل النمو	١١,٤٪	٠	٠	(-)١١,٦٪	٩٪	
٢٠٠١	حجم الإنفاق	٣،٣٠٣،٧٠٤	٣٧٠،٠٧٧	٤٧،١٢٤	١٥٢،٠٠٠	٣،٨٧٢،٩٠٥	٨٥,٣٪
	معدل النمو	٢,٨٪	١,٩٪	٢٠,٤٪	٢٪	٢,٩٪	
٢٠٠٢	حجم الإنفاق	٣،٢٧٣،٤٦١	٦٠٠،٣٢٠	٥٥،١٢٤	١٦٦،٠٠٠	٤،٠٩٤،٩٠٥	٧٩,٩٪
	معدل النمو	(-)٩.٪	٦٢,٢٪	١٧٪	٩,٢٪	٥,٧٪	
٢٠٠٣	حجم الإنفاق	٣،٣٥٨،٦٤١	٦٣٥،٥٢٩	٣٩،٩١٥	٢٠٦،٥٠٠	٤،٢٤٠،٤٠٥	٧٩,٢٢٪
	معدل النمو	٢,٥٪	٥,٩٪	(-)٢٧,٦٪	٢٤,٤٪	٣,٦٪	
٢٠٠٤	حجم الإنفاق	٣،٤٤٤،٤٦١	٦٦٩،٦٢٤	٤٥،٩١٥	١٤٥،٥٠٠	٤،٣٠٥،٥٠٠	٨٠,٠٪
	معدل النمو	٢,٦٪	٥,٤٪	١٥٪	(-)٢٩,٥٪	١,٥٪	
٢٠٠٥	حجم الإنفاق	٣،٥٢٧،٦١١	٨١٤،٣٥٧	٢٩،٠٣٢	٨٠،٠٦١	٤،٤٥١،٠٦١	٧٩,٣٪
	معدل النمو	٢,٤٪	٢١,٦٪	(-)٣٦,٨	(-)٤٥٪	٣,٤٪	

المصدر: دراسة الحالة الخاصة بالإمارات العربية المتحدة.

٣- تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية:

التعليم في المملكة العربية السعودية يتم تمويله بالكامل تقريبا من الميزانية الحكومية حيث لا يزال إسهام القطاع الخاص في التمويل هامشيا. لقد أنفقت الحكومة حوالي ٢٥٪ من ميزانيتها على التعليم خلال الأعوام القليلة الماضية. وتقوم الحكومة بتخصيص الموارد للمناطق والمحافظات على أساس عدد المدارس وعدد الطلبة والمعلمين داخل كل منطقة ومحافظة. أما تمويل المشروعات فيتم على أساس معايير مختلفة. وفيما يتعلق

بالتعليم العام الابتدائي والثانوي، تم تخصيص حوالي ٩٠٪ من الميزانية لرواتب المعلمين، وهذه النسبة تشبه ما تنفقه معظم الدول النامية على رواتب المعلمين. ومع ذلك، فقد ازداد الاستثمار في البنية التحتية التعليمية ليصل إلى ما يزيد عن ٢,٦ بليون في عام ٢٠٠٥. ومن بنود الإنفاق الرئيسية الأخرى تكاليف تدريب المعلمين والتكاليف الإدارية.

وتخصص أعلى نسبة من ميزانية التعليم للتعليم الابتدائي، ولكن بسبب النمو السريع للتعليم الثانوي والعالي، فان الإنفاق الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة من الأنفاق الجاري الكلي على التعليم قد انخفض من ٥٠٪ عام ٢٠٠١ إلى ٤٣٪ عام ٢٠٠٥. وانخفض الإنفاق على التعليم الابتدائي كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي من ٤,٨٪ إلى ٣,٠٪ في نفس الفترة، وذلك نتيجة زيادة الناتج المحلي الإجمالي للمملكة بعد الارتفاع الكبير في أسعار البترول.

٤- تمويل التعليم في الجمهورية اليمنية:

تعتبر الميزانية العامة المصدر الرئيسي للإنفاق على التعليم في الجمهورية اليمنية، ولكن خلافا للبلدان الأخرى في المنطقة، يلعب القطاع الخاص دورا جوهريا في تمويل التعليم. ويبلغ متوسط نسبة ميزانية التعليم ١٧,٣ ٪ من الميزانية الحكومية، حيث يأتي قطاع التعليم في المرتبة الثالثة بعد وزارة الخدمات العامة (٢٢,١ ٪)، ووزارة الشئون الاقتصادية (٢٠,٧ ٪) خلال الفترة من ٢٠٠١ إلى ٢٠٠٥. ولقد انخفضت هذه النسبة من ١٩,٥ ٪ إلى ١٥,٧ ٪ خلال هذه الفترة. وفي العام المالي ٢٠٠٦، قدرت ميزانية التعليم بـ ٥,٠٧ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي. وبرغم أن هذه النسبة تعد أقل من النسبة التي شكلتها ميزانية التعليم من الناتج المحلي الإجمالي عام ٢٠٠١ والتي بلغت ٦,١٢ ٪، إلا أنها لا تزال مرتفعة مقارنة بالدول الأخرى في المنطقة ذات الدخل الأكبر.

وتتكون ميزانية التعليم من مكونين: ميزانية الحكومة المركزية، وميزانية السلطات المحلية. تمول الميزانية المحلية ٨٩ ٪ من المصروفات الجارية بينما تمول الميزانية الحكومية ٤٤ ٪ فقط من إجمالي النفقات الرأسمالية خلال الفترة من ٢٠٠٢ حتى ٢٠٠٦ (أنظر الجدول رقم ١٢).

أما التعليم العالي فيتم تمويله من جانب الحكومة المركزية دون مشاركة السلطات المحلية في التمويل. ولقد تأثر تمويل التعليم العالي بعدة عوامل أوضحتها دراسة الحالة فيما يلي: التوسع في مؤسسات التعليم العالي العامة، الجامعات الخاصة، وإنشاء وزارة التعليم العالي، وإصدار قانون جديد.

يضم قطاع التعليم العام ٩٠ ٪ من الطلبة ويحظى بـ ٨٠ ٪ من ميزانية التعليم (٤,٧٢ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي)، بينما ينفق على التعليم العالي والتعليم الفني ٠,٨٦ ٪ و ٠,٢١ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي على الترتيب. وتمثل النفقات الجارية ٩٠ ٪ من إجمالي الإنفاق في عام ٢٠٠٦. وكانت هذه النسبة ٩٤,٦ ٪ عام ٢٠٠٢. وتزداد ميزانية التعليم الأساسي الذي يبتلع أكثر من ٨٠ ٪ من الميزانية بمعدل ١٣,٣ ٪ سنويا. وينفق حوالي ٨٨ ٪ من النفقات الجارية في التعليم الأساسي على المرتبات، وهذه النسبة تزيد عن نظيرتها في الكويت، ولكنها تشبه ما ينفق على الرواتب في العديد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وربما يكون من المفيد عمل دراسة أخرى للكشف عما إذا كان توزيع الموارد بهذا الشكل يعتبر مناسبا أم لا وخاصة عند الأخذ في الاعتبار عمليات التعليم والتعلم. وتبلغ كلفة الوحدة في التعليم الأساسي في المتوسط ٢/٣ من كلفة الوحدة في التعليم الثانوي.

ويتم تمويل التعليم الفني والمهني، مثله مثل التعليم العام، من جانب الحكومة المركزية عبر وزارة التعليم الفني والتدريب المهني وأيضا بواسطة السلطات المحلية. فبينما تتحمل السلطات المحلية ٧٠ ٪ من النفقات الجارية، فإنها تتحمل ٣ ٪ فقط من التكاليف الرأسمالية التي تتحملها الحكومة المركزية. وتحصل الحكومة المركزية على جزء من التمويل المخصص لهذا القطاع الفرعي من القروض والمنح التي تقدمها جهات خارجية، والتي تمثل في المتوسط ٢٣ ٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم العام و ٣٣,٧ ٪ من الإنفاق على هذا القطاع الفرعي خلال الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٦.

جدول رقم (١٣)

حصة الحكومة المركزية والسلطات المحلية في الإنفاق على التعليم في اليمن (٢٠٠٢-٢٠٠٦)

العام المالي	النفقات الجارية				النفقات الرأسمالية				الإجمالي			
	الحكومة المركزية	السلطات المحلية	المجموع	السلطات المحلية %	الحكومة المركزية	السلطات المحلية	المجموع	السلطات المحلية %	الحكومة المركزية	السلطات المحلية	المجموع	السلطات المحلية %
٢٠٠٢	١٢٣٠٠	٨٢٧٦٩	٩٥٠٦٩	٨٧,٠٦	٣٩٠٥	١٧٦٤	٥٦٦٩	٣١,١٢	١٦٢٠٥	٨٤٥٣٣	١٠٠٧٣٨	٨٣,٩١
٢٠٠٣	١٢٠٢٩	٨٤٢٥٤	٩٦٢٨٣	٨٧,٥١	٥٣٦٤	٤٩٠٩	١٠٢٧٣	٤٧,٧٩	١٧٣٩٣	٨٩١٦٣	١٠٦٥٥٦	٨٣,٦٨
٢٠٠٤	٩٧٩٤	٩٤٧٩٥	١٠٤٥٨٩	٩٠,٦٤	٧٨٧٤	٦٦١٣	١٤٤٨٧	٤٥,٦٥	١٧٦٦٨	١٠١٤٠٨	١١٩٠٧٦	٨٥,١٦
٢٠٠٥	٨٦٥٨	١١٥٢٣٤	١٢٣٨٩٢	٩٣,٠١	٧٥٩١	٦٨١٢	١٤٤٠٣	٤٧,٣٠	١٦٢٤٩	١٢٢٠٤٦	١٣٨٢٩٥	٨٨,٢٥
٢٠٠٦	١١٨٧٥	١٠٦٤٢٢	١١٨٢٩٧	٨٩,٩٦	١٠٨٩٢	١٠٢١٥	٢١١٠٧	٤٨,٤٠	٢٢٧٦٧	١١٦٦٣٧	١٣٩٤٠٤	٨٣,٦٧
المتوسط	–	–	–	٨٩,٩٤	–	–	–	٤٤,٠٥	–	–	–	٨٤,٩٣

المصدر: الإحصاءات المالية الحكومية، العدد ٢٦، وزارة المالية اليمنية، صنعاء.

النسب المئوية من حساب المؤلف.

لقد تطور التعليم الخاص بسرعة منذ بداية التسعينيات، حيث بلغ عدد الجامعات الخاصة ١٢ جامعة عام ٢٠٠٦. وهذه الجامعات الخاصة ضمت حوالي ١٥٪ من إجمالي طلبة الجامعات في اليمن في ذلك العام. والحكومة لا تقدم دعما تمويليا لهذه الجامعات. أما الجامعات الحكومية فتتحمل الحكومة المركزية مسئولية تمويلها ما عدا ٥ ٪ تتلقاها من مصادر أخرى.

وعادة ما يتم تحويل القروض والمنح إلى بند النفقات الرأسمالية، وقد شكلت تلك القروض والمنح ٣,٣ ٪ من إجمالي نفقات التعليم عام ٢٠٠٦. ومن مصادر التمويل أيضا الرسوم الدراسية التي يحدد لها معدلات معينة في مراحل التعليم المختلفة. ولذلك فاليمن هي الدولة الوحيدة من بين الدول الأربع التي تتميز بتنوع مصادر تمويل التعليم.

وفي ختام هذا التحليل لاتجاهات تمويل التعليم في أربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، يمكننا التأكيد على أنه لا يوجد نموذج واحد لتوزيع الميزانية حسب قطاعات التعليم أو حسب نوع الإنفاق في هذه الدول. ومن ناحية أخرى، فبالنظر

لارتفاع أسعار البترول التي تعظم من دخول دول الخليج، وصغر حجم القيد في المدارس، فليس من السهل عقد مقارنة بين هذه الدول وغيرها من الدول النامية حول حصة التعليم من الناتج المحلي الإجمالي. فعلى سبيل المثال، دول مثل تونس وماليزيا وشيلي تنفق على التعليم ٨,١ ٪ و ٧,٤ ٪ و ٦,٨ ٪ من الناتج المحلي الإجمالي لكل منها على الترتيب. ومع ذلك، فإن نسبة الإنفاق لكل طالب عند هذه الدول تعد أقل مما تنفقه الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج حتى على الرغم من أن الأخيرة تنفق على التعليم نسبة أقل من الناتج المحلي الإجمالي.

ثالثا: تحليل نسبة الطلاب إلى المعلمين في التعليم الابتدائي والثانوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

من بين العديد من مدخلات العملية التعليمية، مثل معدل المعلمين إلى الطلاب، ومؤهلات وخبرات المعلمين، ومرتبات المعلمين، ونسبة الإنفاق لكل طالب، والتجهيزات المدرسية والكتب الدراسية، وهي كلها مدخلات مهمة، فإننا سنركز على نسبة الطلاب إلى المعلمين لتناول موضوع الكفاءة أو الفعالية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. ولقد وقع الاختيار على هذا العامل بسبب توفر البيانات حوله. كما يرجع هذا الاختيار إلى النسبة الكبيرة التي تمثلها رواتب المعلمين في الإنفاق الجاري على التعليم في جميع البلدان التي تم دراستها في هذا الفصل. وبداية لا توجد أدلة قوية تشير إلى أن التغير في هذه النسبة، عندما يكون معدلها أقل من ٢٠ طالب لكل معلم، له تأثير إيجابي أو سلبي في تحسين نوعية التعليم (Robert and Becker, 2006). ومع ذلك، فإن الصغر الكبير لحجم الصف سيؤدي إلى زيادة تكاليف رواتب المعلمين ومن ثم يؤدي إلى هدر في استغلال الموارد التعليمية.

ويوضح الجدول رقم (١٤) نسب الطلاب إلى المعلمين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وتظهر البيانات أن معدل الطلاب إلى المعلمين يتراوح بين ٩ (في قطر) و١٩ (في عمان)، وهذه النسب شبيهة بتلك الخاصة بدول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بالنسبة للمرحلة الابتدائية. فهذه النسبة تتراوح في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بين ١٠ (في السويد) و ١٩ (في فرنسا) بالنسبة للمرحلة

الابتدائية. وتقدر هذه النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية بـ ١٤ وفي المملكة المتحدة بـ ١٧ وذلك في عام ٢٠٠٥. ويمكن اعتبار النسبة المنخفضة لمعدل الطلاب إلى المعلمين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج مؤشرا على جودة التعليم المقدم في هذه الدول، لكنها أيضا قد تكون علامة على الهدر في استغلال الموارد إذا لم تكن جودة التعليم في هذه الدول على نفس مستوى جودة التعليم في الدول الأكثر تقدما.

جدول رقم (١٤)

نسب الطلاب إلى المعلمين في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

الدولة	نسب الطلاب إلى المعلمين				
	المرحلة الابتدائية		المرحلة الثانوية الدنيا	المرحلة الثانوية العليا	إجمالي المرحلة الثانوية
	١٩٩٩	٢٠٠٤	٢٠٠٤	٢٠٠٤	٢٠٠٤
البحرين	٠	١٦	١٤	١١	١٢
الكويت	١٣	١٣	١١	١٠	١١
عمان	٢٥	١٩	١٦	١٦	١٦
قطر	١٣	٩	١١	٩	١٠
المملكة العربية السعودية	١٢	١٢	١١	١٢	١١
الإمارات العربية المتحدة	١٦	١٥	١٦	١١	١٣

المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء، ٢٠٠٧

وفي التعليم الثانوي، نجد أن نسبة الطلاب إلى المعلمين مشابهة للتعليم الابتدائي. فبينما تتراوح تلك النسبة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بين ١٠ (في الكويت) و ١٦ (في عمان)، تتراوح نفس النسبة بين ٧ (في بلجيكا) و ١٤ (في ألمانيا). ومن المفيد إجراء دراسة على توزيع الهيئة التدريسية بين المدارس والمناطق المختلفة وكيفية تأثير ذلك في تقليل المساواة بين المدارس والمناطق، وفي نفس الوقت في تحسين الكفاءة والفعالية.

ومن أجل دراسة الكلفة–الفعالية لتمويل التعليم في المنطقة، يتعين أن يتطرق التحليل الاقتصادي لموضوع العلاقة بين اختيار الاستثمار ومجموعة الأهداف الخاصة بالكم والكيف والتي ينبغي على صناع السياسة تحديدها في كل بلد. وهذا يعني تحليل مدى الاستفادة من المعلمين، ومستوى مؤهلاتهم وخبراتهم، والعائد من الرواتب والحوافز التي يحصل عليها المعلمون، ومقارنة ذلك بتكاليف مدخلات أخرى مثل المواد التعليمية والأدلة والكتب الدراسية والبنية التحتية للمدارس وتجهيزاتها. ينبغي تقييم النفقات التي تنفق على هذه المدخلات ومقارنتها بالمخرجات والنتائج الخاصة بالعملية التعليمية. أما تحليل نسبة الطلاب إلى المعلمين وحدها فلا تقدم معلومات مفيدة حول أفضل البلدان استغلالا لمواردها التي تنفق على هيئتها التدريسية.

وفي ظل غياب المعلومات حول أداء الأنظمة التعليمية، فلم تستطع هذه الدراسة التأكد مما إذا كانت النسبة القليلة لمعدل الطلاب إلى المعلمين، والتي تشير إلى توفر المعلمين المؤهلين، قد أدت إلى تحسين جودة التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. وفي الجزء التالي من الدراسة سينصب التركيز على قضية توفير الموارد لتمويل التعليم.

الفصل الرابع

توفير موارد لتمويل التعليم: دور السلطات الحكومية في تمويل التعليم

الفصل الرابع

توفير موارد لتمويل التعليم: دور السلطات الحكومية في تمويل التعليم

أولا: منطق المشاركة الحكومية:

في ضوء الأفكار الاقتصادية المختلفة (وخاصة الأفكار القائمة على نظرية معدلات العائد من التعليم) الخاصة بالتعليم والتي ظهرت في العقود الأخيرة، لا ينبغي على السلطات الحكومية أن تظل وحدها المصدر الأساسي لتمويل التعليم، بل ينبغي عليها أن تبحث عن مصادر أخرى للموارد، وأن تتولى مسئولية تنظيم العرض والطلب على التعليم داخل الدولة. وينبغي على السلطات الحكومية، في أي بيئة كانت، أن تتولى القيام بثلاث وظائف فيما يتعلق بتمويل التعليم [١٨]:

- سن التشريعات التعليمية الوطنية، ومتابعة تطبيقها، وتقويم نتائجها؛
- توفير التمويل الفعلى للتعليم (الذي لا يمكن الاستغناء عنه في أي نوع من التعليم أو في أية مرحلة تعليمية، بما في ذلك المساعدات الفعلية أو «الخفية» للتعليم الخاص أو العالي أو المستمر)؛
- إدارة نظام التعليم العام، أي ضمان توفير العدد المناسب من المدارس والمعلمين والكتب الدراسية والمواد التعليمية والأثاث والبنية التحتية.. الخ كلما كان ذلك ضروريا.

كما أن الدور التمويلي للسلطات الحكومية دائما ما يكون مهما عندما تكون هناك حاجة للاستثمار في بعض البرامج والمشروعات، مثل إنشاء المدارس والطرق، وتدريب المعلمين، والمشروعات المرتبطة بالبنية التحتية مثل توصيل الكهرباء وبناء أسوار المدارس، وبرامج التغذية المدرسية.. الخ.

ومن أدوار الحكومات المركزية أيضا تنويع التمويل التعليمي، والعمل على الاقتصاد التكلفة، والمشاركة في التكلفة، وتوليد الدخل في المستويات الدنيا من الإدارة التعليمية. وقد يشمل تنويع مصادر التمويل العام توسيع القاعدة الضريبية، وتعظيم القوة

(18) See the IIEP Training materials on Costs and Finance (ATP 2004 /2005).

الضريبية، ومنح صلاحيات التمويل للمستويات الدنيا، وتخصيص ضرائب للتعليم بصورة عامة أو لمراحل أو أنواع معينة منه.

وفي حالة الإدارة اللامركزية، يتطلب الأمر إيجاد آليات تنظيمية على المستوى المركزي لتقليل الفوارق بين المناطق الريفية والحضرية، وبين المقاطعات والمجتمعات المحلية المختلفة. ومن بين الطرق التي يمكن استخدامها لتحقيق ذلك منح صلاحية اتخاذ القرارات لحكومات المحلية التي ينبغي أن تتحمل المسئولية الأولى عن توفير التعليم وإدارة الدخل والإنفاق.

وحتى مع منح صلاحيات اتخاذ القرار للمستويات الدنيا داخل الأجهزة الحكومية المركزية، ينبغي على الحكومة المركزية أن تظل المصدر الأساسي للتمويل العام بالنسبة للتعليم الابتدائي والثانوي، حتى عندما يتم تتحمل السلطات المحلية مسئولية إدارة مصادر الدخل والإنفاق. فالمدارس المحلية تتلقى منح القيد (أو ما يطلق عليها الصكوك التعليمية vouchers) من الحكومة المركزية، كما تتلقى الأموال من مصادر الدخل المحلية. وفي بعض البلدان، قد يتم تقديم المنح الحكومية للمدارس الخاصة التي لا تقوم بدورها بفرض رسوم دراسية على الطلبة. ولأن المنح الحكومية مرتبطة بالقيد المدرسي، فإن هذا النظام التمويلي يقدم حوافز للمدارس كي توفر تعليما جيدا كما يتيح الفرصة للطلبة لاختيار المدارس التي يفضلونها.

أكثر الحلول التي يوصى بها تتعلق بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة ومحاولة إيجاد مصادر أخرى للتمويل. فمن أجل تمكين الميزانية الحكومية من التغلب على مشكلة تمويل نظام التعليم، ينصح علماء الاقتصاد وهيئات المساعدة بالبحث عن مصادر جديدة للتمويل. هذا إلى جانب تحسين كفاءة استخدام الموارد الموجودة، وتحسين إدارة النظام التعليمي. ومن أمثلة المصادر الممكنة لتمويل التعليم، غير التمويل المقدم من جانب الدولة، العائلات، السلطات المحلية، والمجتمعات المحلية ورجال الأعمال. كما أن المساعدات الخارجية والتمويل الذاتي من جانب المدارس يؤدي إلى تقليل الضغط عن الميزانية العامة للدولة.

ويمكن لإسهامات الأسر في التمويل أن تأخذ شكل تقديم مصروفات دراسية ورسوم استخدام وتبرعات خيرية. وينبغي توخي الحذر عند فرض مصروفات دراسية أو رسوم استخدام لأنها من الممكن أن يكون لها تأثير على فرص الالتحاق بالتعليم ومن ثم المساواة بين الشرائح الاجتماعية في المجتمع.

وينصح بفرض المصروفات الدراسية والرسوم التعليمية في التعليم العالي بصورة خاصة، وبعد مراحل التعليم الأساسي بصورة عامة. فحقيقة أن هؤلاء الذين يستفيدون من مثل هذا التعليم سوف يحصلون على مرتبات أعلى في سوق العمل، هذه الحقيقة تبرر مساهمتهم في تكلفة تعلمهم. وللحفاظ على المساواة وتكافؤ الفرص في الالتحاق بهذه المراحل التعليمية العليا، ينبغي أيضا استخدام أنظمة المنح الدراسية والقروض إلى جانب الرسوم الدراسية.

ويمكن من خلال التحصيل التدريجي للقروض استعادة بعض الأموال التي أنفقتها الدولة على الأفراد. وفي المناطق التي تعاني فيها الأسر من قلة في الموارد، يمكن لمساهمتهم أن تأخذ صورا أخرى غير الدفع النقدي، مثل تزويد المعلمين بالغذاء، أو القيام بأعمال الصيانة داخل المدارس. ومع ذلك، لا يجب على المدارس أن تطلب من الأسر نفقات زائدة عن الحد.

وقد تؤثر المصروفات والرسوم الدراسية ومقدارها على تقليل معدلات القيد. وقد يكون لها تأثير سلبي عندما تعوق الأسر عن تلبية حاجاتها الأساسية. ويمكن للمجتمعات المحلية، سواء كانت في موقع السلطات المحلية أم لا، أن تسهم في تمويل التعليم عن طريق بناء المدارس وتوفير السكن للمعلمين، وأحيانا دفع جزء من رواتب المعلمين. ففي بعض البلدان، ذهبت بعض المجتمعات في المدن والقرى إلى أبعد من ذلك حيث تدفع كل رواتب المعلمين كي تضمن أن هناك مدرسة في القرية والمدينة وقد تكون مشاركة المجتمعات في صورة نقدية وقد تأخذ صور أخرى ويمكن لمشاركة المجتمعات في التمويل أن تقلل من تكاليف المباني التعليمية عن طريق استخدام المواد المحلية وأساليب البناء البسيطة، وعمل الصيانة المطلوبة بأسعار منخفضة.

كما أن للشركات الاقتصادية دور مهم في تمويل التعليم، لكن مشاركتها ينبغي أن تتركز على التعليم الفني والعالي. وقد تم في بعض البلدان فرض بعض الضرائب على الشركات. ويمكن تقديم بعض الحوافز للشركات لتشجيعها على المشاركة في التمويل مثل الاستثناء من دفع الضرائب. ويتم في بعض الدول مثل الصين وبتسوانا وتركيا فرض ضرائب خاصة لتمويل برامج التوسع التعليمي. وفى البرازيل، تجبى الحكومة ضريبة تصل إلى ٢,٥٪ من أجور موظفي القطاع الخاص وتنفق خصيصا على التعليم الابتدائي. وفى عام ١٩٨٢، فرضت حكومة كوريا الجنوبية ضريبة تعليمية لمدة خمسة أعوام على مبيعات التبغ، وبحلول عام ١٩٨٧ كانت هذه الضريبة تمول ١٥٪ تقريبا من نفقات وزارة التعليم.

لقد بذلت العديد من الدول جهودا كبيرة لتمكن المؤسسات التعليمية من أن تصبح ذاتية التمويل ومدرة للدخل. وفى المرحلة الأولى في هذا التوجه يحتاج الأمر إلى بعض الأموال كبداية. لكن مقدار تلك الموارد يجب مقارنته بعناية مع العوائد المتوقعة، وخاصة في حالة ما إذا كانت تلك المشروعات لا ترتبط مباشرة بأدوار المؤسسات التعليمية. وقد تأخذ أنشطة توليد الدخل في التعليم العالي شكل إبرام عقود بحثية، وعمل دورات تدريبية للشركات، وبيع الخدمات الاستشارية، وتأجير الممتلكات. وقد يأخذ التمويل الذاتي صورة العمل المنتج بواسطة الطلبة. وقد أجريت بعض التجارب في المدارس الابتدائية، ولكن دون أن تحقق نتائج تذكر حيث تجاوزت التكاليف الفعلية و«الخفية» العوائد. وقد تنجح مثل هذه التجارب في المدارس الفنية، حيث تتداخل الحاجة الاقتصادية مع الهدف التعليمي.

ومن الطرق التي يمكن إتباعها لتوفير موارد إضافية للتعليم تطوير التعليم الخاص، والأمر الذي قد يحدث تغييرا لكن لا يترتب عليه بالضرورة تقويض الوظائف التنظيمية للسلطات الحكومية. ففي معظم بلدان العالم، يعتمد التعليم الخاص على مساعدات من السلطات الحكومية، وخاصة السلطات المحلية، وعلى تشريعات حكومية مشجعة، وعلى بيئة سياسية داعمة. ويجب أيضا على المدارس والجامعات الخاصة تلبية المعايير التعليمية التي يتم وضعها على المستوى الوطني مع تدبير دخول إضافية للتعليم.

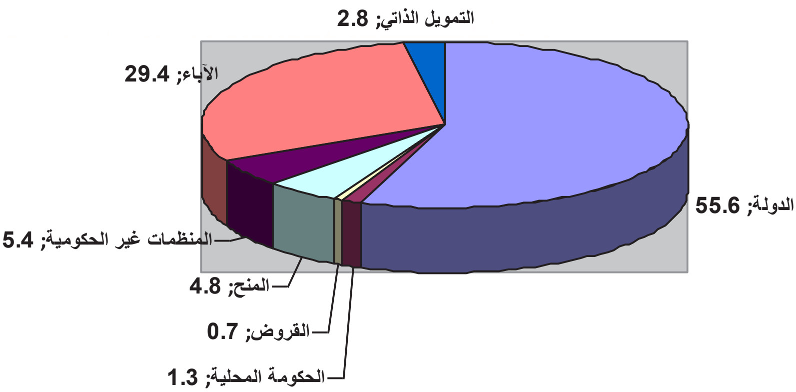
وتوصي بعض هيئات المساعدة أيضا بتأسيس شبكة من المؤسسات الخاصة التي يمكنها زيادة القيد دون استخدام الأموال العامة. إن استخدام القطاع الخاص في توفير خدمات التعليم قد يزيد من المشكلات المتعلقة بالمساواة وتكافؤ الفرص في الالتحاق بالتعليم، وإشراف السلطات الحكومية على المدارس. وتلعب الجماعات الدينية والمنظمات الخيرية دورا مهما في العديد من البلدان في إدارة وتمويل المؤسسات التعليمية الخاصة. ولا ينبغي أن تكون القواعد والقوانين عقبة أمام تطور ونمو المؤسسات التعليمية الخاصة.

ويمثل اللجوء للمساعدات الأجنبية ضرورة بالنسبة لتلك البلدان التي تواجه صعوبات كبيرة في تمويل التعليم من خلال مواردها الوطنية. ويتطلب هذا النوع من التمويل التنسيق بين المصادر المختلفة وإدراج هذه الموارد ضمن السياسات الوطنية لتطوير أنظمة التعليم.

ويوضح الشكل التالي مثالا على مصادر تمويل التعليم في إحدى الدول النامية (بنين).

شكل رقم (٢)

مصادر تمويل التعليم في إحدى الدول النامية (بنين)



المصدر: الإنفاق على التعليم في بنين[١٩].

(19) Extract from S. Peano and Dramani Oulai: "Educational Expenditure in Benin", IIEP UNESCO 1998.

يظهر الشكل أن ٥٥,٦ ٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم في ها البلد يأتي من الدولة. ويعد الآباء المصدر الثاني لتمويل التعليم الأساسي في بينين وذلك بنسبة ٢٩,٤ ٪ في عام ١٩٩٨. الجزء المتبقي من التمويل يأتي من المنظمات غير الحكومية (٥,٤٪) والمانحين الدوليين (٥,٥ ٪، ٤,٨ ٪ من هذه النسبة في صورة منح بينما ٠,٧٪ من هذه النسبة في صورة قروض)، ويمثل الإنفاق الذاتي نسبة ٢,٨ ٪، أما الحكومة المحلية فتساهم بنسبة ١,٣٪ من إجمالي الإنفاق على التعليم. ويتمثل دور الحكومة في توفير التمويل للتعليم وأيضا في تدبير الموارد الأخرى اللازمة. كما تلعب الحكومة المركزية دورا مهما في تحسين إدارة الموارد المخصصة للتعليم. وسينصب تركيز الجزء التالي من الدراسة على هذا الجانب المهم من دور الحكومة في هذا الشأن.

ثانيا: الإدارة الجيدة للموارد المخصصة للتعليم:

وفي موازاة ذلك، وبالإضافة إلى توفير مصادر تمويل جديدة للتعليم، تحاول الحكومات في معظم البلدان تحسين الاستفادة من الموارد المتاحة، فضلا عن إيجاد موارد إضافية للتعليم. إن تحسين الكفاءة في استخدام الموارد المتاحة، وتحسين إدارة النظام التعليمي أمور ضرورية لكي تتمكن ميزانيات الدول من مواجهة صعوبات تمويل نظم التعليم. وهكذا، فقد أوصت العديد من وكالات المعونة والاقتصاديين باتخاذ الإجراءين التاليين بهدف تحسين استخدام الموارد المخصصة للتعليم:

- تحسين استخدام الموارد القائمة من خلال تعديل معايير تقديم خدمات التعليم؛
- تحسين تنظيم وإدارة النظام التعليمي؛

هذه التدابير المقترحة لا تستبعد زيادة الإنفاق العام على التعليم عن طريق زيادة الضرائب أو زيادة نسبة الأموال العامة المخصصة للتعليم (أو كليهما). فبعض البلدان في واقع الأمر تمكنت من زيادة النسبة المخصصة للتعليم من ميزانية الدولة.

ومع ذلك، فما تشير إليه هذه التدابير هو أن الحكومات يجب أن تسعى لزيادة فعالية استخدام الموارد العامة. ويزداد القلق في أوقات الضائقة المالية ـ عندما يتعين على البلدان

تحسين الاستفادة من الموارد وتحقيق المزيد بنفس القدر من المبلغ عن طريق خفض تكاليف الوحدة، وتحسين كفاءة وإدارة النظام التعليمي.

ومن أجل خفض تكاليف التعليم، وبخاصة في التعليم الابتدائي والثانوي، من الممكن أن نتخذ بعض الإجراءات في عملية توفير التعليم.

الخيار الأول هو زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد. فحجم الصفوف هو أحد المتغيرات التي يمكن استخدامها لجعل أعداد الأماكن المطلوبة في المدارس تتناسب مع أعداد الصفوف التي يستطيع النظام التعليمي تمويلها. فقد أظهر البحث، مثلا، أن تغير متوسط حجم الصفوف في المدى من ٢٠ إلى ٤٥ طالبا لكل معلم ليس له تأثير يذكر على ما يتعلمه الطلبة في المدارس (Speas, 2003; Munoz, 2001; Johnson, 2000). ومع ذلك، فإن الارتفاع الكبير في متوسط عدد الطلبة في الصف الواحد كما هو الحال بالفعل في بعض البلدان من شأنه أن يستبعد إمكانية خفض التكاليف عن طريق زيادة عدد الطلبة في الصف الواحد.

الخيار الثاني هو اعتماد نظام الفترتين أو الثلاث فترات، أو الفصول ذات الصفين الدراسيين في مرحلة التعليم الابتدائي. وبالتالي يكون المعلم مسئولا عن مجموعتين أو ثلاث مجموعات من التلاميذ. هذا الحل ينطوي على مشكلة تقليل زمن الحصة ولكن قد يكون فعالا لأنه يقلل من عدد المعلمين المطلوبين. ومع ذلك، وضع هذا النظام موضع التنفيذ ليس من السهل دائما؛ حيث يمكن أن يؤدي إلى البطالة في صفوف المعلمين. كما أنه يثير المشاكل الإدارية المتعلقة باستخدام واحدة من قاعات الدراسة من قبل مجموعة أو ثلاث مجموعات من التلاميذ. في بعض البلدان، لا يستخدم نظام الفترتين إلا لسبب عدم وجود قاعات الدراسة. وفي تلك الحالة يكون هناك مجموعتين من الطلبة ومعلمين اثنين يشتركان في نفس الغرفة.

ثمة خيار ثالث يتمثل في إدخال أساليب تدريس جديدة وأقل تكلفة. فقد طبقت تجارب التعليم عن بعد على التعليم العالي في عدة بلدان. ولكن تجارب التدريس من خلال التلفزيون لم تلق الكثير من الحاسمة.

الخيار الرابع هو توظيف مناوبين في هيئة التدريس؛ حيث يمكن الاقتصاد في الموارد عن طريق تخصيص بعض أوقات التدريس لمعلمين مساعدين أو لمتطوعين ممن تقل مؤهلاتهم عن مؤهلات المعلمين الأساسيين ومن ثم يحصلون على رواتب أقل.

الخيار الأخير هو تحقيق معايير اقتصاديات الحجم عن طريق ضمان أن المدارس ليست صغيرة جدا في الحجم. هذا الأمر ليس ممكنا في كل الظروف، لاسيما في المناطق ذات الكثافة السكانية المنخفضة.

إن تحسين كفاءة التعليم والحد من الرسوب والتسرب من شأنه أن يزيد من فعالية الإنفاق على التعليم. فخفض عدد الراسبين يجعل من الممكن، في الواقع، خفض العدد الإجمالي للأماكن المطلوبة في المدارس. كما أن الحد من التسرب يميل إلى زيادة عدد التلاميذ في المدارس حسب الدورة المحددة، وبالتالي يقلل من الهدر في التعليم بالنظر إلى الطلبة الذين يفشلون في استكمال الدراسة المطلوبة. إضافة إلى ذلك، فإن تحسين كفاءة نظام التعليم يجعل الإنفاق على التعليم أكثر فعالية ولكنه قد يؤدي في الواقع إلى زيادة أعداد الطلبة، وبالتالي إلى زيادة الحاجة إلى الأموال.

وعلاوة على ذلك، فإن تحسين الكفاءة يعني العمل على اتخاذ التدابير التي تجعل هذا الأمر ممكنا. ومن بين أكثر هذه التدابير فعالية توفير عدد كاف من الكتب المدرسية للطلبة وعدد كاف من المواد التعليمية للمعلمين. وتحسين جودة وكفاءة التعليم يتطلب نفقات إضافية.

إن تحقيق اللامركزية في الإدارة، مع إعطاء قدر أكبر من الاستقلالية للمدارس وتحسين إدارة نظام التعليم، يمكن أيضا أن يزيد من فعالية الإنفاق على التعليم. فاللامركزية من شأنها أن تكيف النفقات التعليمية وفقا لاحتياجات المدارس بنجاح أكبر، كما تؤدي إلى إعطاء قدر أكبر من المسؤولية لمديري المدارس والإداريين المحليين. وهذه الإجراءات تفترض وجود إطار من الأنظمة والقوانين، التي تحدد بوضوح المسؤوليات وتنظم الإشراف على الموارد والنفقات، وذلك لتفادي الفساد واختلاس الأموال العامة. وينبغي أن يؤدي تحسين الخدمات الإدارية، وخاصة إدارة أعمال المعلمين، إلى زيادة كفاءة استخدام الموارد المتاحة للتعليم. كما يمكن أن توفر الضرائب موارد إضافية للدول للإنفاق على التعليم، مع ضمان المساواة في العبء الضريبي.

ثالثاً: النمو الاقتصادي:

تحقيق النمو الاقتصادي المناسب يجعل من الممكن تمويل النظام التعليمي في الدول ذات الدخل المحدود. فالإجراءات التي ينصح بها للتغلب على صعوبة تمويل النظام التعليمي ليست كافية لمواجهة الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة والعمل على تحسين جودة التعليم. ولكن الأمر يكون مختلفا بالنسبة للاقتصاد «الصحي»، حيث يمكن حينئذ التوسع في النظام التعليمي، أي توفير تمويل كاف للتعليم يتناسب مع التنمية الاقتصادية. كما أن مستويات محو الأمية ومستوى المؤهلات التعليمية للسكان تعد من الشروط الضرورية لجلب الاستثمار الأجنبي في أية دولة، ومن ثم زيادة نموها الاقتصادي.

رابعاً: تحديد الأولويات:

يجب تحديد الأولويات بالنسبة للعمل العام. فنقص الموارد قد يدفع إلى التساؤل حول أولويات العمل العام. ألا ينبغي على الدولة أن تضع التنمية الاقتصادية والاجتماعية على رأس الأولويات؟ وفيما يتعلق بالتعليم، يجب أن يركز التمويل العام أولا على مشروعات التوسع في التعليم الأساسي وتطوير جودته. فالإنفاق ذو الطبيعة التعليمية الصرفة ينبغي أن يحظى بالأولوية على الإنفاق على مساعدات الطلبة. فالتعليم يحدث في حجرات الدراسة في المقام الأول، حيث يوجد معلم ومجموعة من الطلبة. وترتبط فعالية التعليم أولا بمدى دافعية المعلم ونوعيته وبمدى توفر مواد التدريس الجيدة بين يديه. ولضمان فعالية الإنفاق على التعليم، يجب إعطاء المعلمين رواتب مناسبة، ويجب أن تهيأ لهم ظروف عمل مناسبة، ويجب أن يشعروا بتقدير اجتماعي.

الفصل الخامس

معايير توزيع الموارد داخل الأنظمة التعليمية

الفصل الخامس

معايير توزيع الموارد داخل الأنظمة التعليمية

ينصب تركيز هذا الفصل على المعايير التي تستخدمها الحكومة لتوزيع الموارد داخل الأنظمة التعليمية. فهناك عدد من الشواغل الاجتماعية والأخلاقية والاقتصادية والإدارية التي تحدد نمط تخصيص الموارد الاقتصادية للتعليم. ومن بين هذه الشواغل المساواة وحاجات الطلبة والمدارس. ويوضح هذا الفصل كيف أن قضية المساواة قد دخلت ضمن النقاش الدائر حول تمويل التعليم، وسيتطرق التحليل أيضا إلى كيفية إيجاد معادلة لتوزيع موارد التعليم تحقق كل من المساواة واحتياجات الطلبة والمدارس، إلى جانب تحسين كفاءة استخدام الموارد.

أولا: المساواة في الاستثمار التعليمي:

كما ذكرنا من قبل، فإن الاستثمار في التعليم قد ازداد بشكل كبير في فترة الستينيات والسبعينيات مما انعكس على التوسع الكبير في تقديم الخدمات التعليمية عبر العالم كله. ومع ذلك، وبرغم هذا الاستثمار الضخم في التعليم، لا يزال هناك فقر وتفاوت صارخ في الثروة والفرص في العالم إضافة إلى انتشار البطالة بين المتعلمين (Psacharopoulos and Woodhall, 1985, P. 4). واعتمادا على تقارير البنك الدولي، يشير سيجدل (Sigdel, 2004) إلى أن هذه الحقيقة تبين التحيز الذي ينطوي عليه الإنفاق العام في معظم البلدان النامية. فالخمس الأقل دخلا من البشر هم الأقل من حيث المستوى التعليمي، فالأطفال المنحدرون من أسر فقيرة تقل فرص حصولهم على التعليم وتقل هذه الفرص أكثر وأكثر كلما تقدمنا في إلى المستويات العليا من التعليم وذلك مقارنة بأبناء الأسر الغنية، كما أن معدل تسربهم أو رسوبهم يزداد مع التقدم في التعليم (تقرير البنك الدولي ٢٠٠٣، الفصل ٢ و ٧) [٢٠]. ولذلك فقد أصبحت قضية المساواة في تمويل التعليم وعلاقتها بفعالية وكفاءة النظام التعليمي مثار جدل في فترة الثمانينيات. فقد أشار تقرير التنمية العالمي عام ١٩٨٠ و ١٩٨١، إلى أن النظام

(20) Quoted from The Political Economy of Public Spending on Education, Inequality, and Growth by Mark Gradstein. World Bank Policy Research Working Paper 3162, November 2003.

التعليمي يمكنه تحقيق هدفي المساواة والكفاءة في ذات الوقت، كما انتهت ورقة سياسة قطاع التعليم الصادرة عن البنك الدولي عام ١٩٨٠ إلى أن المساواة في التعليم والتنمية الاقتصادية هدفان متسقان لا يمكن التضحية بأحدهما.

وتعني كلمة المساواة في التعليم «حصول كل طفل، بغض النظر عن ظروفه، على تعليم يمكنه من تنمية قدراته بصورة كاملة» (صندوق النقد الدوليIMF 1998). وكما أشار صندوق النقد الدولي (١٩٩٨)، فإن «الدول المختلفة تطبق استراتيجيات مختلفة لزيادة المساواة. فبعض الدول اعتمدت إستراتيجية تشجيع استخدام الموارد العامة للارتقاء بالشريحة الدنيا في توزيع الدخل. وركزت دول أخرى على الشرائح العليا من خلال زيادة الضرائب». ومن ناحية أخرى، أكد البنك الدولي على أهمية إتباع إستراتيجيات الاستثمار في التعليم من أجل «التغلب على مشكلة التوزيع غير العادل للموارد والارتقاء بالأداء العام للمدرسة» (Psacharopoulos and Woodhall, 1985 P.4). وفيما يلي نعرض الإستراتيجيات التي اقترحها البنك الدولي من أجل التغلب على مشكلة التوزيع غير العادل للموارد العامة كما بينتها دراسة ساكاروبولس وودهول (Psacharopoulos and Woodhall 1985, 5):

- يجب توفير التعليم الأساسي لجميع الأطفال والكبار بقدر ما تسمح به الموارد والظروف.
- من أجل زيادة الإنتاجية وتحقيق المساواة الاجتماعية، ينبغي توفير فرص التعليم بصرف النظر عن الاختلاف في الجنس أو الخلفية العرقية أو المكانة الاجتماعية والاقتصادية.
- ينبغي على النظام التعليمي أن يحاول تحقيق أقصى درجة من الكفاءة الداخلية في الإدارة، وفي توزيع واستخدام الموارد المتاحة وذلك من أجل زيادة الجودة وتحسين المساواة في التعليم.

وهكذا فإن ربط كل من الإنتاجية والمساواة الاجتماعية بالتعليم هو المبدأ الأساسي في جميع الإستراتيجيات السابقة. ولذا، انصب التركيز على توفير الفرص التعليمية لجميع

الأطفال والكبار بدون أي تمييز؛ بعبارة أخرى، الاستثمار في التعليم حتى تتحسن جودته، وتزداد الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي، وتقل اللامساواة الاجتماعية.

وعادة ما يشار إلى معدل العائد من التعليم عند إعداد الإستراتيجيات ووضع الأولويات الخاصة بالاستثمار في التعليم. فعلى سبيل المثال، طبقا لزانج (Zhang, 2002)، «فإنه خلال الثلاثين عاما الماضية، مالت الدول الأكثر تفاوتا في توزيع الدخل إلى الإنفاق بصورة أكبر على التعليم الجامعي وبصورة أقل على التعليم الثانوي. وخلال نفس الفترة الزمنية، مالت الدول التي تنفق أكثر على التعليم الثانوي في أحد العقود إلى الشعور بتقليص الفجوة في توزيع الدخول في العقد الذي يليه. لذلكن فإن العلاقة بين توزيع الإنفاق التعليمي وتوزيع الدخل تقدم تفسيرا محتملا لاستمرار حالة اللامساواة في بعض المجتمعات» (ص ١). وقد ذكر كثيرا «أن الإنفاق العام على التعليم العالي في الدول النامية يأتي بنتائج عكسية تتمثل في تحويل الدخل من الأسر الفقيرة إلى الأسر الغنية، التي يستفيد أبناؤها من التعليم العالي المدعوم من جانب الدولة».

وقد انتهى كل من جرادستاين (Gradstein, 2003) وساكاروبولس وودهول (Psacharopoulos and Woodhall, 1985) في دراساتهم إلى أن التمويل العام يذهب في كثير من الأحيان لمصلحة المجموعات السكانية الأكثر نفوذا. وهذا التحيز في الإنفاق العام يبدو أكثر بروزا في البلدان النامية. فقد أظهرت دراسة أجراها البنك الدولي أن الأداء الأكاديمي في المجر قد تدهور خلال السنوات الأخيرة مع زيادة الفوارق في الأداء بين الشرائح الاجتماعية المختلفة.

وفي نفس الدراسة، أشار كل من ساكاروبولس وودهول إلى أن اللامساواة يمكن تقليلها من خلال تخصيص موارد إضافية إلى أكثر البلدان والمناطق والجماعات الاجتماعية حرمانا. ويمكن القيام بذلك فقط إذا تم تحديد هذه الجماعات المحرومة بصورة صحيحة وإذا أعطت الحكومات والمؤسسات الدولية مثل البنك الدولي أولوية كبيرة لإعادة توزيع الموارد (المرجع السابق: ٢٥٨). إضافة إلى ذلك، أظهرت الأبحاث أن هناك علاقة قوية بين توزيع الموارد وأداء الأطفال. فقد أشار داين بان وآخرون (Pan Diane et al, 2003) أن تخصيص الموارد لمناطق بعينها ولأنشطة بعينها يمكن أن يؤدي

إلى نتائج ملموسة في أداء الطلبة. كما أشارت الدراسات إلى أن الأمثلة الخاصة ببعض البلدان توضح إمكانية الجمع بين الأداء المتميز والتوزيع الاجتماعي العادل لفرص التعلم (البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، ٢٠٠٠)[٢١]. إن الأمثلة الخاصة بكندا وفنلندا واليابان وكوريا والسويد تشير إلى أن أداء الفقراء في المدارس لا يتبع بصورة آلية نمطا معينا غالبا ما يرتبط بالطلبة المنحدرين من خلفيات اجتماعية اقتصادية محرومة. فالنتائج الخاصة بتلك الدول تظهر أن هدف تحقيق توزيع عادل ومرتفع للنتائج التعليمية يمكن بلوغه بفعالية (OECD,2004).

ويعد تمويل التعليم شاغلا عاما بالنسبة لجميع مستويات النظام التعليمي. المستوى الوطني، ومستوى الولايات، والمناطق التعليمية، والمدارس. حقا، فمستقبل كل طفل، وأيضا مستقبل كل أمة، يتوقف إلى حد كبير على جودة النظام التعليمي. ويعد التوزيع العادل للموارد شاغلا كبيرا للدول النامية، وخاصة بالنسبة لتك الدول التي لا يمكن فيها تدبير تمويل إضافي للتعليم الابتدائي وليس أمامها خيار سوى استغلال الموارد المتاحة بطرقة فعالة وعادلة. ولذلك يجب التطرق باهتمام للسؤال الخاص بالاستراتيجيات التي تم تطبيقها وأثبتت فعالية في تمويل التعليم بصورة عادلة.

ثانيا: إستراتيجيات تحقيق المساواة في تمويل التعليم:

تحدث اللامساواة في توزيع التمويل العام نتيجة عدم توجيه الموارد لصالح المجموعات الاجتماعية المحرومة كالطلبة الفقراء والإناث والأقليات العرقية أو السكان الأصليين. فيمكن للتمويل الحكومي أن يركز على الطلبة الذين لا يستطيعون تحمل تكاليف التعليم الذي اختاروه في كل من المؤسسات التعليمية الخاصة والعامة، كأن توفر لهم الحكومة، على سبيل المثال، منحا تعليمية أو تقوم بتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم أو تعمل على تحسين الجودة التعليمية (Psacharopoulos and Woodhall, 1985, P.137). وهناك بصورة عامة إستراتيجيتان مشهورتان في هذا الصدد: إحداهما تعتمد على لامركزية الإدارة التعليمية بحيث يتم تخطيط وإدارة الموارد المالية المتاحة بواسطة المدارس ذاتها

(21) PISA study was conducted in OECD countries that measured 265,000 15 years old on literacy in reading, mathematics and science.

أو بواسطة الحكومات المحلية. أما الإستراتيجية الأخرى فتعتمد على التمويل حسب الاحتياجات الخاصة بالطلبة والمدارس.

١- الإدارة اللامركزية:

هناك الكثير من الأدبيات التي تتحدث عن قضية اللامركزية، ولن نتطرق هنا إلى تحليل كل هذه الأدبيات. إننا نحتاج فقط إلى أن نلقى الضوء على الخاصية أو السمة الأساسية للأشكال المختلفة من اللامركزية وكيف يتم استخدامها لزيادة المساواة في توزيع الموارد التعليمية. اللامركزية تتضمن عادة أشكالا مختلفة يتم فيها الاحتفاظ ببعض الإجراءات المركزية التي قد تزيد أو تقل من حيث درجتها. ومن بين الصور الشائعة للامركزية في كثير من البلدان اعتماد الإدارة القائمة على المدرسة school-based management (SBM) فقد أظهر دوهو أبو (1999) Duhou-Abu أن اعتماد الإدارة القائمة على المدرسة يعني «إحداث تغيير كبير يؤدي إلى حركة في اتجاه نقل السلطات» (ص ١٨). وفي ظل هذا النظام من الإدارة اللامركزية، «يتم تحديد مهام الإدارة المدرسية طبقا لخصائص واحتياجات المدرسة ذاتها، ومن ثم فإن أعضاء المدرسة (بمن فيهم هيئة الإدارة، والمشرفين، والنظار، والمعلمين، وأولياء الأمور والطلبة... الخ) يتمتعون باستقلالية ومسئولية أكبر في استخدام الموارد لحل المشكلات وتنفيذ الأنشطة التعليمية الفعالة، من أجل التنمية طويلة المدى للمدرسة» (Cheng, 1996, P.44, quoted from Duhou-Abu, 1999 P.114).

وتعتمد كثير من البلدان على لامركزية الإدارة التعليمية وتفويض الصلاحيات للمستويات المحلية ومستوى المؤسسات التعليمية بهدف تحسين الكفاءة وتقاسم التكاليف وتقديم خدمة تعليمية أفضل. إن السؤال الخاص بمدى استمرارية تمويل التعليم بصورة تحقق كلا من العدالة والجودة يعد من الأسئلة المهمة بالنسبة لجميع الدول الأسيوية (Asian Development Bank, 2002, P.2) ومع ذلك، فنظام الإدارة القائمة على المدرسة ينتشر حاليا في مناطق أخرى من العالم، بما فيها أجزاء من القارة الأوروبية، ومعظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وشرق أوروبا، وإسرائيل، والدول النامية. ويطبق أكثر أنظمة الإدارة القائمة على المدرسة تطرفا في فيكتوريا

واستراليا (Duhou-Abu, 1999, P.19). ومن بين السمات الأساسية في هذا الانتقال نحو المدارس ذاتية الإدارة «تطوير وتنفيذ نموذج التمويل القائم على المدرسة والذي يسيطر على نسبة كبيرة من الموارد المالية المتاحة على مستوى المدرسة» (Hill, 2003).

المخاطر المرتبطة باللامركزية في إدارة المدارس:

لقد ظلت قضية المساواة في بؤرة الإدارة المدرسية اللامركزية. فعلى عكس النتائج المتوقعة، تزايد التفاوت وتزايدت اللامساواة في بعض البلدان بعد تطبيق لا مركزية التعليم. فتجربة كل من شيلي وبوركينافاسو تظهر أن اللامركزية يمكن أن تزيد من اللامساواة من خلال «توسيع الفجوة الموجودة في الأداء بين طلبة المناطق الغنية وطلبة المناطق الفقيرة» (Fiske, 1996, P.27). ويمكن أن تؤدي اللامركزية إلى زيادة الفجوة بين الأغنياء والفقراء عن طريق تقديم تعليم أفضل لطلبة المناطق الغنية عن ذلك الذي يقدم لطلبة المناطق الفقيرة، ومن ثم زيادة فرص الطلبة الذين حصلوا على تعليم أفضل مقارنة بأقرانهم من الفقراء. ويمكن تحاشي ذلك لو عمدت الحكومة إلى جعل تقليل الفجوة هدفا من أهداف سياسة اللامركزية، وهو ما يتطلب احتفاظ الحكومة بدور مركزي في اتخاذ خطوات علاجية وتعويضية كتقديم منح خاصة للمدارس الأقل أداء.

ومن بين الطرق التي يمكن من خلالها حل مشكلة التفاوت بين المدارس والطلبة الذين ينتمون إلى مناطق مختلفة نظام التمويل القائم على تقدير الاحتياجات والذي يمكن تطبيقه في ظل الأنظمة الإدارية المختلفة ـ المركزية واللامركزية والقائمة على المدرسة. فقد أشار كل من روس وليفاسيك (Ross and Levacic, 1999) إلى أنه «يمكن تحقيق قدرا أفضلا من المساواة في الفرص التعليمية من خلال نظام التمويل القائم على تقدير الاحتياجات والذي يضمن تحقيق مساواة أفقية في توزيع الموارد والذي يأخذ في اعتباره الاحتياجات التعليمية التكميلية للطلبة» (ص ٢٣). وفيما يلي سنقوم بتوضيح المبادئ والعناصر الأساسية لنظام التمويل القائم على تقدير الاحتياجات.

٢- التمويل القائم على تقدير الاحتياجات:

فيما يتعلق بتعريف مفهوم التمويل القائم على تقدير الاحتياجات وتطوره التاريخي، يرى روس وليفاسيك (Ross and Levacic, 1999):

أن التمويل القائم على تقدير الاحتياجات هو مدخل خاص لتصميم معادلة تمويلية بحيث أن مقدار التمويل المخصص لكل مدرسة يتم تحديده على أساس تحليل ما تحتاجه المدرسة من أجل تقديم نوعية محددة من التعليم لطلبتها. واستخدام تقديرات الاحتياجات لتحديد الحصص المالية للمدارس ليس مفهوما جديدا. فالعديد من وزارات التعليم في العالم لديها بالفعل نوعا بسيطا من أنظمة تقدير الاحتياجات، والذي يسترشد بنسبة الطلبة إلى المعلمين كدليل أثناء اتخاذ القرارات. ولكن يوجد في بعض أنظمة التعليم مؤشرات لقياس حالة الفقر أو تدهور الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية، وعلى أساس هذه المؤشرات يتم تقديم موارد إضافية للمدارس التي توجد في مجتمعات تصنف على أنها محرومة أو فقيرة. وقد حدث تطور كبير في الجوانب النظرية والتطبيقية لنظام التمويل القائم على تقدير الاحتياجات خلال فترة التسعينيات عندما بدأت بعض أنظمة التعليم في بلدان مثل أستراليا وكندا ونيوزيلندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية تطبيق درجة عالية من اللامركزية في الإدارة التعليمية. ففي ظل نموذج الإدارة القائمة على المدرسة، فإن أكثر من ٨٠٪ من الموارد المتاحة لنظام التعليم تكون خاضعة للسيطرة المباشرة للمدارس ذاتها (ص٤).

كما أشار كل من روس وليفاسيك إلى أن أكثر الطرق تعقيدا لنظام التمويل القائم على تقدير الاحتياجات ترتبط بالجهود الحديثة لإصلاح التعليم العام في عدد من البلدان، وخاصة إذا كان هذا الإصلاح يتضمن منح صلاحيات في السلطة والمسئولية والمساءلة للمدارس في إطار من اللامركزية في ظل سياسات وأولويات ومعايير معينة. وإذا كان المفترض توزيع الموارد على المدارس مباشرة كميزانية إجمالية، فإن الحكومة وأجهزتها تواجه أسئلة من قبيل: ما مقدار التمويل الذي ينبغي تخصيصه لكل مدرسة؟ وما العوامل التي ينبغي أخذها في الاعتبار في تحديد مستوى الموارد التي ينبغي تخصيصها لمدرسة معينة؟ ومثل هذه الأسئلة تثير أسئلة أخرى، وخاصة عندما يصبح من الواضح أن المداخل

الحالية لتوزيع الموارد هي مداخل غير واضحة وغير متسقة، وفي بعض الحالات تخضع للتلاعب كنتيجة للاستجابة لبعض الالتماسات أو التدخلات السياسية. وهكذا فإن الأمر يحتاج إلى درجة عالية من النزاهة والشفافية، ولذا فقد تم تطوير نظام التمويل القائم على تقدير الاحتياجات على أساس تحليل ما تحتاج المدارس إلى إنفاقه من أجل تقديم نوعية معينة من التعليم لجميع طلابها (Ross and Levacic, 1999, P.10). ومع ذلك، فهذا لا يعني أن توزيع الموارد على أساس الاحتياجات يطبق فقط في الإدارة اللامركزية القائمة على المدرسة. على العكس تماما، يرى روس وليفاسيك (Ross and Levacic, 1999) أنه برغم ظهور هذا المدخل في التمويل في ظل الأنظمة اللامركزية، إلا أن نفس الأسباب ونفس الأسئلة تشكل مداخل توزيع الموارد في أي نظام في التمويل العام، حتى ولو كان يطبق درجة عالية من المركزية.

إن القيم أو الافتراضات التي تشكل أساس مفهوم التمويل القائم على تقدير الاحتياجات كما ظهر في الدول الغربية المتقدمة هي نفسها القيم والافتراضات التي شكلت المجتمعات الغربية تاريخيا. وطبقا لسوانسون وكينج (Swanson and King, (1991، فهناك خمسة قيم أو سياسات تتصل باتخاذ قرارات حول تقديم الخدمات التعليمية: الحرية، والمساواة، والإخاء، والكفاءة، والنمو الاقتصادي.

الحرية قيمة تراثية تظهر في صور مختلفة. فالتنوع والاختيار يمكن الدفاع عنهما كقيمتين في حد ذاتهما يدعمان حرية الفرد عند استهلاك إحدى الخدمات التي تقدمها الدولة، وأيضا كمحفزتين للمنتجين للارتقاء بجودة منتجاتهم (Ross and Levacic, 1999, P.13). وتبدو قيمة الحرية والكفاءة في مقدمة الأمور التي تشكل السياسة العامة حيث تظهر قيمة الحرية في السياسة الخاصة بالاختيار، لتعكس وجهة النظر التي ترى أن من الواجب أن تكون هناك مجالات وفرص لاختيار المدارس أمام الآباء والطلبة بصورة أكبر عما كان عليه الحال من قبل (المرجع السابق: ١٦).

المساواة أيضا من القيم التراثية، التي يقصد بها في الأساس الرغبة في أن يتم التعامل مع الناس صورة متساوية. وتتطلب المساواة الأفقية أن يحصل طلبة النظام التعليمي الواحد على نفس مقدار الموارد إذا كانت لهم نفس احتياجات التعلم بغض النظر عن المكان

الذي تقع فيه مدرستهم. أما المساواة الرأسية، من ناحية أخرى، فتتطلب أن يتم أخذ الظروف الحياتية للطلبة في الاعتبار إذا ما أردنا الحفاظ على قيمة المساواة. ومن الأمثلة على ذلك، البرامج التعليمية المختلفة والتكاليف المختلفة المرتبطة بتقديم تعليم مدرسي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة أو الذين يعانون من إعاقة أو أخرى. فإذا مولنا هؤلاء الطلبة بنفس المعيار الخاص بالطلبة العاديين فإننا نكون قد خرقنا قيمة المساواة، فمن المساواة أخذ الفرص التعليمية وحتى النتائج التعليمية في الاعتبار.

الإخاء من القيم الأصيلة التي شكلت أساس سياسة التعليم العام. وقيمة الإخاء ترتبط بطريقة ما بقيمة المساواة، وتظهر هذه القيمة في التعليم كسمة أساسية للتعليم العام. فالمدرسة تعد مؤسسة لتلبية احتياجات الصغار، بصرف النظر عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية، والدين، والطبقة، والجنس وما إلى ذلك. وتدخل هذه القيمة مجال الموارد لأن الأمر يتطلب مستويات مختلفة من الموارد لضمان إمكانية تقديم تعليم عام مناسب لطلبة يجمعهم خليط من تلك الظروف والخلفيات. وقد أثرت قيم المساواة والإخاء في سياسات التمويل بطرق عدة على مدار السنين. فقد تحولت السياسات من تخصيص موارد إضافية للمدارس التي تخدم الطلبة ذوي المستوى التعليمي المنخفض في فترة الستينات والسبعينيات إلى التوزيع القائم على تحديد خصائص الطلبة والافتراض بأن الأنواع المختلفة من الموارد تتطلبها الفئات المختلفة من الطلبة وذلك في فترة الثمانينيات، ثم إلى توزيع موارد التعليم بصورة تحقق تكافؤ الفرص أمام جميع الأطفال كوسيلة لتحقيق أهداف اجتماعية بعيدة المدى مثل الحد من الفقر وذلك في السنوات الأخيرة.

الكفاءة تعتبر بصورة عامة قيمة تأخذ في اعتبارها المدخلات والمخرجات. فالمطلوب هو تحقيق أعلى قدر ممكن من المخرجات بالنسبة لمدخل معين، أو أن مخرجا معينا يتم تحقيقه بأقل قدر من المدخلات. وتظهر هذه القيم في السياسات العامة عندما تواجه الحكومات مهمة تمويل عدد متزايد من الخدمات في ظل موارد محدودة أو متناقصة. وتحقيق الكفاءة التعليمية يعني فيما يعني الربط الوثيق بين توزيع الموارد واحتياجات التعلم ونتائج الطلبة. ويتم هذا الربط من خلال الإدارة اللامركزية أو المحلية أو القائمة على المدرسة. وتشير الدلائل إلى أن الإدارة التعليمية اللامركزية تحسن من كفاءة استغلال

المدارس للموارد، حيث يتم تحقيق المخرجات المطلوبة بأقل قدر من التكلفة (Ross and Levacic, 1999, P.17).

النمو الاقتصادي يعد أيضا من القيم المهمة في السياسة العامة وذلك لأنه يؤدي إلى ارتفاع مستويات المعيشة ومن ثم زيادة عوائد الخدمات العامة ومنها التعليم. ومن بين الخصائص المميزة للسياسات التعليمية خلال السنوات العشرين الماضية أن النظام التعليمي ينظر إلية على أنه يلعب دورا رئيسا في تحسين مستوى التنافسية العالمية للأمة؛ فالتعليم هو الذي يوجد المعرفة والمهارات والاتجاهات المطلوبة لإعداد قوى عاملة مرنة وعالية الإنتاجية قادرة على الانخراط في التعلم مدى الحياة. ولتحقيق هذه القيمة، تقوم الحكومات بتحديد إطار عام للمعايير التعليمية التي على أساسها يتم تقويم المدارس والطلبة والتي يجب على المدارس تلبيتها (Ross and Levacic, 1999, P.13).

وقد ذكر كل من روس وليفاسيك (Ross and Levacic, 1999) أربعة مكونات أساسية لنظام التمويل القائم على تقدير الاحتياجات:

المكون الأول: حصة الطلبة الأساسيين: وهي التكلفة الخاصة بتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية «العادية»، حيث يتم إعطاء كل مدرسة نفس مقدار التمويل لكل طالب، ويختلف هذا المقدار باختلاف الصف الدراسي. وتتكون حصة الطلبة الأساسيين من مكونين فرعيين: ١) حصة أساسية لكل طالب أو لكل مجموعة تدريسية أو لكل مدرسة، ويتم تحديدها اعتمادا على عدد الطلبة؛ ٢) تمويل إضافي حسب مستوى الصف يتم تقديمه بصورة إضافية بناءا على مستوى الصف الدراسي أو المجموعة العمرية.

المكون الثاني: المناهج المحسنة: إضافة إلى اختلاف التمويل باختلاف مستوى الصف، تقدم بعض الأنظمة التعليمية مناهج محسنة لبعض الطلبة الذين يتم اختيارهم بطريقة ما حسب القدرات أو الاستعدادات. وهذه البرامج تركز عادة على موضوعات محددة: كالموسيقى والرياضة واللغات والتكنولوجيا والرياضيات والعلوم. ويم تقديم المناهج المحسنة تلك من خلال برامج خاصة داخل المدارس العادية أو في مدارس خاصة.

المكون الثالث: الاحتياجات التعليمية التكميلية للطلبة: ويرتبط هذا المكون بالفروق التي توجد بين الطلبة في الخصائص والسمات والتي ينتج عنها احتياج بعض الطلبة لموارد إضافية من أجل تمكينهم من الوصول لمستوى يؤهلهم للتعامل مع المنهج الخاص بمعظم الطلبة في مستواهم الصفي. ولكن هذا المكون لا يلبي معيار المساواة في النتائج التعليمية.

المكون الرابع: احتياجات موقع المدرسة: وحدة التمويل الخاصة بالمكون الرابع، خلافا للمكونات الثلاثة الأولى، هي موقع المدرسة. وطبقا لهذا المكون يتم تخصيص مبالغ مالية إضافية للمدارس التي لها تكاليف مرتفعة مرتبطة بوقعها كالمدارس ذات المباني التي تحتاج إلى تكاليف تدفئة أو صيانة مرتفعة، أو المدارس التي تقع أبنيتها في أكثر من مكان مما يزيد من تكاليف المواصلات أو المدارس التي تقع في أماكن بعيدة عن العمران. وهذه التكاليف المرتبطة بالموقع تحتاج إلى أن يتم حسابها من خلال إعداد دليل للأسعار التعليمية (42-Ross and Levacic, 1999, P.39)، حيث أن هذه العوامل تعتبر عوامل بنائية ولا يمكن تغييرها عن طريق الإدارة المدرسية. إن التوزيع المتساوي للموارد المالية لكل طالب بالنسبة لجميع المدارس يعني أن الطلبة الذين يدرسون في مدارس ترتفع فيها تكلفة الوحدة لكل طالب سوف يتلقون خدمات تعليمية أقل جودة. ولذلك فإن معايير الكفاءة التعليمية والمساواة تبرر تعديل عقود الأسعار الثابتة لتتماشى مع الفروق البنائية بين المدارس في التكاليف المرتبطة بالموقع.

ثالثاً: الإنفاق حسب طبيعة النفقات:

يمكن أيضا التفريق في الميزانية الحكومة المخصصة للتعليم بين التكاليف الرأسمالية والتكاليف الجارية وكذلك بين أنواع مختلفة من النفقات. ومن بين طرق تقييم المعايير المستخدمة في توزيع موارد للتعليم تحليل طريقة توزيع ميزانية التعليم على الأنواع المختلفة من النفقات، لاسيما بين مختلف المدخلات المستخدمة في إنتاج الخدمات التعليمية. فتحليل تكاليف المدخلات اللازمة للأنشطة التعليمية يحدد حصة كل من المرتبات، وغيرها من التكاليف الجارية، والتكاليف الرأسمالية. ويمكن للتصنيف أن يكون أكثر أو أقل تفصيلا، استنادا إلى البيانات المتاحة، والغرض من التحليل. لكن التمييز الأساسي

يتم بين النفقات الجارية والنفقات الرأسمالية. وفي إطار النفقات الجارية، من المفيد فصل رواتب الموظفين عن البنود أخرى.

وفيما يلي نقدم مثالا للتصنيف حسب طبيعة النفقات التعليمية:

١- النفقات الجارية

- الرواتب
- رواتب الهيئة التدريسية
- رواتب الموظفين الإداريين
- رواتب موظفي الخدمات

٢- من النفقات الجارية الأخرى:

- الإيجار
- المياه، والكهرباء، والهاتف، وما إلى ذلك
- اللوازم الصغيرة
- الكتب المدرسية والمواد التعليمية

٣- النفقات الرأسمالية

- الأرض وتوصيل المرافق
- أعمال البناء
- الترميمات والإصلاحات الأساسية

إن التعرف على حصة كل نوع من هذه النفقات من تكاليف التعليم يمكن أن يساعد في فهم أولويات السياسة الحكومية بشأن تطوير التعليم. فعندما تزداد حصة رأس المال والاستثمار في البنية التحتية من نفقات التعليم في بلد ما، فإن هذا قد يعكس الجهد المبذول من قبل الحكومة في توسيع النظام التعليمي. وعندما يوجه الإنفاق إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فقد يشير ذلك إلى تركيز الجهود على تحسين نوعية التعليم. ولذلك، فعندما يتم تحليل هيكل وبنية التكاليف من خلال طبيعة النفقات، فإن ذلك يقدم معلومات

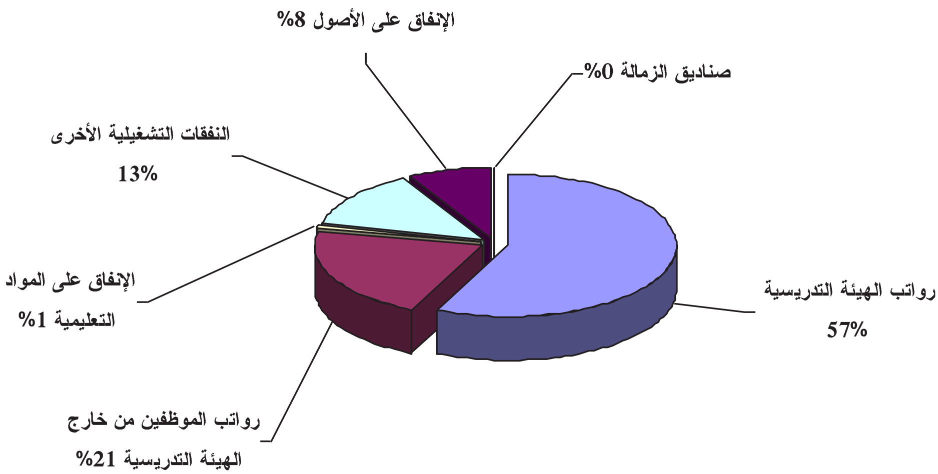
هامة عن معايير توزيع الموارد داخل النظام التعليمي. ويظهر الرسم البياني التالي توزيع النفقات في التعليم ما قبل الجامعي في البحرين عام ٢٠٠٤.

ويبين الرسم البياني أن رواتب الموظفين تشكل أهم عنصر في النفقات، حيث تمثل ٥٧,٥٪ لأعضاء هيئة التدريس و٢٠,٨ ٪ للموظفين من خارج هيئة التدريس. ويمثل الإنفاق على استثمارات رأس المال والأصول ٨,٤ ٪ من مجموع النفقات.

ويمثل الإنفاق على المواد التعليمية مثل الكتب والوثائق المطبوعة نسبة هامشية لا تزيد عن ٠,٤ ٪ من مجموع النفقات. أما النفقات التشغيلية الأخرى (المياه والكهرباء والنقل والخدمات الأخرى) فتمثل ١٢,٩ ٪ من الإنفاق على التعليم ما قبل الجامعي في عام ٢٠٠٤. إن هياكل الإنفاق على التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني مختلفة تماما عن بعضها البعض ومختلفة عن الرسم المبين أعلاه حيث تختلف نسبة الطلبة إلى المعلمين من مرحلة إلى أخرى في النظام التعليمي. فحصة رواتب المعلمين في التعليم الثانوي التقني أو الفني، على سبيل المثال، أكبر بكثير من مثيلتها في المراحل التعليمية الأخرى.

شكل رقم (٣)

توزيع النفقات في التعليم ما قبل الجامعي في البحرين عام ٢٠٠٤



لقد أوضحت هذه المناقشة المختصرة للمداخل المختلفة حول العوامل المؤثرة في أنظمة توزيع الموارد أنه برغم استمرار تأثير نظرية رأس المال البشري في سياسات التمويل العام للتعليم، إلا أن قضية المساواة في تمويل التعليم قد أصبحت على رأس أولويات هذا الخطاب. ومن ثم فقد تم تحديد العديد من الاستراتيجيات وتطبيقها لضمان أن جميع الأطفال تتاح أمامهم فرص متكافئة للحصول على التعليم بصرف النظر عن خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وطبقتهم وقدراتهم وجنسهم. ومن بين هذه الاستراتيجيات التمويل اعتمادا على تقدير الاحتياجات والتي ظهرت كآلية فعالة لتلبية احتياجات الطلبة والمدارس تحقيقا للأهداف الوطنية للتعليم.

خاتمة

تتمثل الأهداف الأساسية لهذه الدراسة في: مراجعة المفاهيم الاقتصادية المختلفة التي تطبق على تحليل قطاع التعليم، وخاصة تلك المفاهيم الخاصة بتمويل التعليم؛ ودراسة اتجاهات تمويل التعليم في عدد من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وفي الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج وعقد مقارنة بينهما حول بعض العناصر. وقد تم استخدام دراسات حالة حول أربع من الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج كمصادر للمعلومات الخاصة بالتحليل المقارن.

وقد أظهرت تلك التحليلات الأهمية الكبيرة التي توليها الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج للتعليم على مدار العقدين الماضيين والتي انعكست على الزيادة في معدلات القيد في جميع مراحل التعليم. وفي الحقيقة، فإنه بحلول عام ٢٠٠٥ فإن جميع الدول السبع، فيما عدا اليمن وعمان، قد حققت أو كادت أن تحقق الاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي. وتراوحت نسب القيد الصافي في المرحلة الثانوية في هذه البلدان ما بين ٥٥٪ و ٩٠,١ ٪ (ما عدا اليمن)، وبذلك فقد تجاوزت المتوسط العالمي الذي يبلغ ٥٣,٤٪ بالنسبة للدول النامية. كما أن جميع نسب القيد الصافي لهذه الدول (ما عدا الإمارات العربية المتحدة واليمن) تتجاوز متوسط نسب القيد الصافي في العالم العربي والذي يبلغ ٥٩,٤ ٪.

كما أظهرت الدراسة أن الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مقارنة ببعض دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تنفق على التعليم في المتوسط كنسبة من الناتج الملي الإجمالي أقل من دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية؛ ومع ذلك فإن دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية تخصص نسبة أقل من ميزانياتها العامة للتعليم مقارنة بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

الموارد العامة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، كما هو الحال في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، تشكل المصدر الأساسي لتمويل التعليم الابتدائي والثانوي. ومن جهة أخرى، ففي الوقت الذي نجد فيه أن مصادر تمويل التعليم العالي في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية تتميز بالتنوع، حيث تشمل الأسر

والقطاع الخاص والشركات الاقتصادية، نجد أن الحكومات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج هي التي تشكل المصدر الأساسي والوحيد لتمويل التعليم العالي (ما عدا اليمن، حيث تستوعب مؤسسات التعليم العالي الخاصة عددا كبيرا من الطلبة). ولا تفرض أي من هذه الحكومات رسوم دراسية على طلبة التعليم العالي الحكومي. وربما تفكر هذه الحكومات في مسألة فرض رسوم دراسية متواضعة إذا كانت ترغب في البحث عن مصادر بديلة أو إضافية لتمويل التعليم العالي، وأيضا لضمان شعور الطلبة بتكاليف تعليمهم.

ولم يقدم تحليل توزيع الموارد على الطلبة وعلى بنود الإنفاق المختلفة أية مؤشرات على وجود معايير معينة تحكم عملية توزيع الموارد. وقد لوحظ أن هناك تشابه في نسب المعلمين إلى الطلبة بين الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج ودول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ولكن هل هناك تشابه بين تلك الدول في مستوى تحصيل الطلبة أيضا؟ هذا سؤال يحتاج إلى إجابة من خلال الأبحاث التحليلية.

وقد تكون الشواغل الخاصة بتحقيق المساواة وتلبية احتياجات الطلبة والمدارس من الأمور التي تشكل أساس استراتيجيات توزيع الموارد التي تم تطبيقها في كل من الدول الأربع التي أجريت حولها دراسات الحالة، حتى وإن لم يتم التعبير عن تلك الشواغل في دراسات الحالة. وقد راجعت الدراسة الطرق المختلفة لتدبير موارد جديدة لتمويل التعليم، مع التركيز خصوصا على التمويل غير الحكومي مثل الرسوم الدراسية وإسهامات الشركات الخاصة إلى جانب الدخل الذي يمكن للمؤسسات التعليمية أن تحصله بصورة مباشرة.

وتسمح دراسات الحالة للقارئ بالوقوف على السمات والخصائص المميزة لكل دولة من خلال التعرف على أهداف واستراتيجيات السياسة التعليمية، واتجاهات النمو التعليمي، وتوزيع الموارد على قطاعات التعليم. وفي الحقيقة، أود أن أشكر مؤلفي هذه الدراسات على اهتمامهم وحماستهم الكبيرة في كتابة دراسات الحالة.

مراجع الجزء الأول

1. Ali Abdel Gadir Ali: Building Human Capital for Economic Development in the Arab countries; Arab Planning Institute, Kuwait, January 2002.
2. Asian Development Bank (ADB) (2002), Policy on Education (Volume 2): Education in Developing Asia: Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies, Asian Development Bank Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
3. Cassidy, Thomas J. (2003) "Education in the Arab World: Preparing to Compete in the Global Economy" in Claus Schawb & Peter Cornelius (Eds), The Arab World Competitiveness Report (pp. 218 - 234), Geneva, World Economic Forum.
4. Fiske, Edward B (1996), Decentralization of Education Politics and Consensus, World Bank, Washington D. C.
5. Jean-Richard Cytermann: "Existe-t-il un modèle éducatif français", Le revue de l'inspection générale no.3, Ministère de l'Education nationale, p. 101 - 107, Paris, 2006
6. Eicher, J-C. and Chevallier, T.: Rethinking the Financing of post-compulsory education, Higher education in Europe (1992) 17, 6 - 13 Reprinted in Higher Education in Europe (2002) 17 (1 - 2) 69 - 88.
7. Gradstein, Mark (2003) The Political Economy of Public Spending on Education, Inequality, and Growth, World Bank, Washington D. C.
8. Griliches, Z. (1963) "Sources of Measured Productivity Growth: US Agriculture, 1940 - 1960", Journal of Political Economy, Vol. 81, No 4, pp. 331 - 346.

9. Hill, W. Peter (2003) Building Equity and Effectiveness into School-Based Funding Models: An Australian Case Study. Center for Applied Educational Research, University of Melbourne Victoria, Australia.

10. Hwang, Jinyoung (2005): "Asset distribution and tertiary education expenditure in developing countries". Economics of Education Reviews Vol. 24 N0 2, PP.121 - 178.

11. International Monitoring Fund (IMF) (1998) Should Equity Be a Goal of Economic Policy? Issue Paper, Prepared by Expenditure Policy Division for the Conference on Economic Policy and Equity June 8 - 9 Washington, D. C. Quoted from internet: http://www.imf.org/external/pubs/ft/issues/issues16/index.htm.

12. Johnson, K.A. (2000). Do small classes influence academic achievement? What the National Assessment of Educational Progress shows: A report of the Heritage Center for Data Analysis. Washington, DC: Heritage Foundation.

13. Johnstone, D. B. (2004) "The Economics of Costs Sharing in Higher Education: Comparative analysis", The Economics of Education Review Vol. 23. pp. 403 - 410.

14. OECD (2004), Raising the quality of educational performance at school, Policy Brief, www.pisa.oecd.org

15. Munoz, M. A. (2001). Class size reduction in a large urban school district: A mixed methodology evaluation research study. Louisville, KY: Jefferson County Public Schools.

16. Pan, Diane; Zena H. Rudo; Cynthia L. Schneider; Lotte Smith-Hansen (2003). Examination of Resource Allocation in Education: connecting Spending to Student Performance, Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas.

17. Parajuli, Dilip (2001): External Efficiency and Equity in Education. Background paper for the working paper on finance for the World Bank Education Sector Review.

18. Psacharopoulos, George and Hpatrinos, Anthony, (2002), Returns to Investment in Education: A Further Update, World Bank, Washington D, C (World Bank Policy Research Working Paper 2881, September 2002).

19. Psacharopoulos, G. (1973) "Returns to Education: An international Comparison". Amsterdam, London & New York: Elsevier.

20. Psacharopoulos, G. (1981). "Returns to Education: An Update International Comparison". Comparative education, Vol. 17, No 3 pp. 321 - 341.

21. Psacharopoulos, G. (1985 "Returns to Education: Further International Update and implications", Journal of Human resources, Vol. 20 N0 4, pp. 583 - 604.

22. Psacharopoulos, George and Woodhall, Maureen (1985), Education for Development: An analysis of Investment Choices, World Bank, Washington D, C.

23. Psacharopoulos, G. (1994) "Returns to Investment in Education: A Global update", World development, Vol. 22 pp. 1325 - 43.

24. Robert T. Becker, Jr. (2006). STUDENT ACHIEVEMENT AS A FUNCTION OF CLASS SIZE AND PUPIL-TEACHER RATIO. A dissertation Submitted to the Department of Leadership and Counseling, Eastern Michigan University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of DOCTOR OF EDUCATION.

25. Ross, Kenneth N. and Levacic, Rosalind (1999) Need-Based Resource Allocation in Education Via Formula Funding of Schools, International Institute for Education Planning (IIEP), Paris, France.

26. Ross, N Kenneth; Farish Stephen and Plunkett Michael (1988) Indicators of Socio-Economic Disadvantage for Australian Schools, Deakin Institute for Studies in Education, Geelong, Victoria, Australia

27. Saint- Paul & Verdier (1992): “Education, Democracy and Growth”. Discussion Paper, No 613, February 1992, Center for Economic Policy Research (CEPR), London, United Kingdom

28. Theodore W. Schultz (1961) “Investment in Human Capital” American Economic Review, Vol. 51, pp. 1 - 17.

29. Theodore W. Schultz (1993) “The Economic Importance of Human Capital in Modernization”. Education Economics, Vol. 1 no1, 1993, p.13 - 19.

30. Sigdel, Shailendra Prasad (2004): “Formulae for allocating public resources to primary schools in Nepal”, Unpublished Master's thesis, IIEP/UNESCO, Paris.

31. Speas, C. (2003). Class-size reduction program evaluation, 2001 - 2002 : A report to the North Carolina Department of Public Instruction. Raleigh, NC: Wake County Public School System, Department of Evaluation and Research.

32. Stoddard, Christiana (2005) “Adjusting teachers' salaries for costs of living: the effects of salary comparisons and policy conclusions”. Economics of Education review, Vol. 24 no3, January 2005 pp.323 - 340.

33. UNESCO (2003), EFA Global Monitoring Report, 2003 - 4, Gender and Education for All: The Leap to Equality.

34. US National Conference of State Legislatures (2007) “Education Finance Database” Website: http://WWW. Ncsl.org/programs/educ/ed_finance/

35. N.V Varghese (2003). “Eeducation and development” The Changing perception (Research series). Paris: IIEP-UNESCO.

36. World Bank (2001), Nepal Priorities and Strategies for Education Reform, Human Development Unit, South Asia Region

37. Woodhall, Maureen: Financing higher education: the contribution of economic thinking to debate and policy development on reform of higher education funding, International Conference on the Economics of Education, in memory of Jean-Claude Eicher, IREDU, Dijon, France, 21 - 23 June 2006.

38. Zhang, Lei (2002) Income Distribution and Political Economy of Allocation of Public Education Spending, Department of Economics, Stanford University, November 2002.

الجزء الثاني

إطار مرجعي للإنفاق على التعليم وتمويله والاستثمار فيه في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج

مقدمة:

ينطلق هذا الإطار الاسترشادي من عدة مرتكزات مهمة، لعل من أبرزها ما يلي:

١. الأهداف الإستراتيجية المنشود تحقيقها في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وهى تعكس رغبة حقيقية لنهضة شاملة على أساس من التعليم عالي الجودة، والتنمية الشاملة المتكاملة للمواطن في هذه الدول. وتعكس هذه الأهداف أيضاً النظرة إلى التعليم على أنه استثمار لا يقل عن غيره من مجالات الاستثمارات الأخرى.

٢. الانطلاق مما انتهت إليه الدراسات الخاصة باقتصاديات التعليم في هذه الدول، من تشخيص دقيق لواقع الإنفاق على التعليم وتمويله فيها، خاصة الدراستان التاليتان:

- مشغل اقتصاديات التعليم بعنوان: «تمويل التعليم والإنفاق عليه في الدول الأعضاء: دراسات حالة»، المنظم من قبل المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، والمنعقد في الفترة (٦–٨) ربيع الأول ١٤٣٠هـ، الموافق (٣–٥) مارس ٢٠٠٩م، في المنامة، مملكة البحرين.
- الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم، وواقعه في الدول الأعضاء، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج بالكويت.

٣. المنظور الشمولي والعقلاني في التعامل مع تكلفة التعليم وتمويله، بحيث تتجاوز حدود الزيادات العشوائية إلى الزيادة العلمية، المقرونة بدقة الاستثمار الأمثل، وتحسين المخرجات التربوية القريبة والبعيدة، على مستوى الفرد والمجتمع.

٤. تكافؤ الفرص التعليمية بين كل من:

- جميع مراحل التعليم وأنواعه.
- الذكور والإناث.
- المناطق الجغرافية داخل البلد الواحد.
- الفئات الاجتماعية والاقتصادية المتعددة داخل البلد الواحد.

٥. دعم التنوع variety والوحدة unity بين الدول الأعضاء. ونقصد بالتنوع أن نراعى خصوصيات كل دولة والتي تميزها عن جاراتها وأخواتها العربيات، وفى الوقت نفسه نعظم من الأرض المشتركة والأهداف والطموحات المشتركة بين جميع هذه الدول، وهذا ما نقصده بالوحدة.

٦. تعظيم الاستفادة من مبادئ علم اقتصاديات التعليم، خاصة فيما يتعلق بتحديد التكلفة حاضراً، ومستقبلاً، وتمويلها، واستثمارها.

٧. الأخذ في الاعتبار ما يتطلبه ضمان الجودة والاعتماد التربوي والتنافسية على المستوى الوطني، والعربي، والعالمي، من متطلبات بشرية ومادية، خاصة مع تزايد وقع وتأثير العولمة Globalization، وتزايد الحاجة أيضاً إلى العالمية Internationalization.

٨. التعاون بين القطاعين الحكومي والخاص في الإنفاق على التعليم وتمويله، خاصة في التعليم الفني والعالي، وفق ضوابط تضمن تحقيق كل المرتكزات السابقة.

٩. مراجعة هذا الإطار من وقت إلى آخر، ونقترح أن يكون ذلك كل خمسة أعوام في المتوسط.

واستناداً إلى هذه المنطلقات يسير الإطار وفق ما يلي:

الفصل الأول

تحديد تكلفة تحقيق الأهداف التربوية في ضوء الناتج المحلي الإجمالي

الفصل الأول

تحديد تكلفة تحقيق الأهداف التربوية في ضوء الناتج المحلي الإجمالي

نأمل أن تكون البداية الحقيقية لتعظيم اقتصاديات التعليم في الدول الأعضاء، إجراء دراسات علمية دقيقة لتحديد التكليفات المطلوبة لإنجاز الأهداف المنشودة بعيدة المدى، وقريبة المدى، في كل مرحلة تعليمية على حدة.

وبعد إتمام هذه العمليات – التي نراها ملحة – نحسب التكلفة الإجمالية، ثم نفكر في مرحلة التمويل، خاصة دور الحكومات في تحديد الحد الأقصى لنسبة المخصص للتعليم إلى الناتج المحلي الإجمالي.

ويعود هذا الاقتراح إلى عديد من الأسباب، منها:

١- عادة ما تظهر مشكلة في عديد من الدول مؤداها التنافس الشديد بين قطاع التعليم وغيره من القطاعات، خاصة التسليح والأمن القومي، والصناعة، والزراعة، وغيرها:

ونسارع بالقول بأننا لا نرى تعارضاً بين التعليم وهذه القطاعات، ولكن الملاحظ سهولة تحديد التكلفة في هذه القطاعات بالقياس إلى قطاع التعليم، وسرعة بروز العوائد من هذه القطاعات بالقياس إلى عوائد التعليم، التي لا تقل شأناً، ولكنها تأخذ وقتاً أطول في الظهور في الإنسان، بل إن عوائد التعليم وثمراته تؤدي إلى نهضة بكل القطاعات والمجالات الأخرى، وهذا ما تؤكده عديد من الدراسات، لا يتسع المجال لذكرها، بل نقتصر هنا على ما أكده إعلان أوسلو Oslo Declaration المعبر عن أهم ما توصل إليه الاجتماع الثامن للمجموعة رفيعة المستوى بخصوص التعليم للجميع Eighth Meeting of High Level Group on Education for All، في اجتماعها بمدينة أوسلو بالنرويج في الفترة (١٦-١٨) ديسمبر ٢٠٠٨، برعاية من اليونسكو ودولة النرويج، حيث أكد الإعلان على أن:

«يعد التعليم من أكثر الأدوات تأثيراً في تحقيق النمو الاقتصادي، والحد من الفقر،

والجوع، وعمالة الأطفال، وكذلك تحسين الصحة، والدخل، ومستوى المعيشة. وعليه فإن الدعم الثابت لتحقيق أهداف التنمية المتفق عليها دولياً، بما في ذلك التعليم للجميع، وأهداف التنمية في الألفية الثالثة، قد أصبح أكثر أهمية عما كان عليه قبل الآن»[١].

٢- المشاكل المرتبطة بالنسبة المئوية المخصصة للتعليم من الناتج المحلي الإجمالي:

فخلال الستينيات والنصف الأول من السبعينيات من القرن العشرين كانت «الكفاية» التمويلية للتعليم تعرف بدلالة النسبة المئوية من الناتج المحلي الإجمالي، وكانت نسبة (٨٪) غالباً هي المناسبة، وبما يعادل تقريباً (٢٠٪) من ميزانيات الحكومات المركزية[٢].

ولم يكن هذا المقياس مرضياً عبر التاريخ؛ لأنه كان يهمل أحياناً التعليم الخاص، والدخول المتعددة التي تدفعها السلطات المحلية، والهبات والمعونات، واتسم مثل هذا المقياس أيضاً بالغموض؛ لأنه فشل في معالجة السؤال المتعلق بالكفاءة، خاصة فيما يتعلق بالاستخدام الأمثل للموارد، كما أنه أغفل التباين الكبير بين الدول في حجم كل من الناتج المحلي الإجمالي والميزانية المركزية. فنسبة (١٪) من الناتج المحلي الإجمالي لدولة متقدمة قد تزيد عن (٢٠٪) من الناتج المحلي الإجمالي لدولة نامية، حسبما تشير الإحصاءات والتقارير الدولية.

ومن الأمثلة التاريخية على هذا التباين أن نسبة النفقات الإجمالية على التعليم في الولايات المتحدة – على سبيل المثال – بلغت نسبتها (٦,٧٪) من الناتج القومي الإجمالي عام ١٩٨٠م، انخفضت إلى (٥,٠٪) عام ١٩٨٥، وبلغت حوالي(٥,٣٪) عام ١٩٨٩م؛ مما أدى إلى أن نسبة هذه النفقات إلى ميزانية الدولة تنخفض من(١٥,٥ ٪) عام ١٩٨٥ م إلى (١٢,٤٪) عام ١٩٨٩م، على الرغم من أن الزيادة النسبية في إجمالي الإنفاق على التعليم في الولايات المتحدة وصلت إلى حوالي (٣٨٪) بين عامي ١٩٨٥م، ١٩٨٩ م. ولم يختلف الحال كثيراً في المملكة المتحدة؛ حيث انخفضت نسبة إجمالي الإنفاق على التعليم

من الناتج القومي الإجمالي من (٥,٦٪) عام ١٩٨٠م إلى (٤,٩٪) عام ١٩٨٨ م، على الرغم من أن الزيادة النسبية في إجمالي الإنفاق وصلت (٧٢,٣٪)[٣].

واللافت للنظر أنه في عام ٢٠٠٢م انخفضت نسبة الإنفاق على التعليم في الولايات المتحدة إلى (٢,٧٪) من الناتج القومي الإجمالي، بينما زادت في العام نفسه إلى (٥,٩٪) في المملكة المتحدة.

ومن الأمثلة الأحدث في هذا الشأن ما نلاحظه في دولة الإمارات العربية المتحدة – على سبيل المثال – فقد انخفضت نسبة الإنفاق العام على التعليم العام من الناتج المحلي الإجمالي من (٢٪) عام ٢٠٠٠م إلى (١,٥٪) عام ٢٠٠٤، وعلى الرغم من ذلك، فإن نسبة الإنفاق على التعليم العام زادت بنسبة (١٦,٥٢٪)[٤].

وشيء مماثل نجده في دولة الكويت؛ حيث انخفضت نسبة الإنفاق على التعليم الحكومي من الناتج المحلي من (٤,٦٪) عام ١٩٩٩/٢٠٠٠م إلى (٤٪) عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، وفى المقابل زادت الميزانيات المعتمدة للوزارة بنسبة (١٨,٤٨٪) بين العامين المذكورين[٥].

٣- المشاكل المرتبطة بالتناظر بين الناتج المحلي الإجمالي، والميزانية المركزية للحكومات عبر الدول:

وهذه مشكلة أخرى؛ حيث لا توجد قاعدة ثابتة عبر الدول لتحويل نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج المحلي الإجمالي إلى نظيراتها المتمثلة في نسبة الإنفاق على التعليم من الميزانية الحكومية؛ لاختلاف منابع حسابات كل منهما، ففي الولايات المتحدة الأمريكية – على سبيل المثال – بلغت نسبة الإنفاق العام على التعليم (٢,٧٪) من الناتج المحلي الإجمالي عام ٢٠٠٢م، وبما يعادل (١١,٢٪) من الميزانية الحكومية، وفى المقابل ارتفعت نسبة الإنفاق العام على التعليم في ألمانيا في العام ذاته إلى (٥,٣٪) ولكن بما يعادل

(٩,٨٪) من الميزانية الحكومية. وشيء مماثل نجده في الدول الأعضاء في عام ٢٠٠٤م، فقد بلغت نسبة الإنفاق على التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة (١,٥٪) من الناتج المحلي الإجمالي، وبما يعادل (١٨٪) من الميزانية الحكومية، وفى المقابل ارتفعت هذه النسبة في دولة الكويت في العام ذاته (٢٠٠٤) إلى (٤٪) من الناتج المحلي إجمالي ولكن بما يعادل (١٣٪) من الميزانية الحكومية(٦).

٤- الفروق الكبيرة التي تظهر في عدد من الدول بين كل من الناتج المحلي إجمالي والناتج القومي الإجمالي و الدخل القومي:

يسود عادة مفهوم أن الناتج القومي الإجمالي GNP يتعلق بجميع دخول عناصر الإنتاج القومية، سواء كانت مقيمة بالداخل أو الخارج. وفى المقابل يفضل كثير من المتخصصين رؤية الناتج المحلي الإجمالي على أنه كل الدخول التي تتولد في النطاق الجغرافي للدولة، سواء كانت مملوكة للدولة أو لأجانب، بينما يحسب الدخل القومي على أساس الفرق بين الناتج القومي الإجمالي مطروحاً منه صافي الضرائب. أما الموازنة المركزية فهي ببساطة عبارة عن إيرادات عامة ونفقات عامة. وتختلف الدول فيما بينها في مقادير ونوعيات كل ما سبق، بل وطرائق الحساب أحياناً.

الخلاصة:

إنه لهذه الأسباب الأربعة السابقة وغيرها، فإن الاسترشاد في تمويل التعليم والإنفاق عليه لا يكون بالاتفاق أولاً على تحديد نسبة ما من الناتج المحلي الإجمالي، أو من الميزانية المركزية للحكومة، تخصص للتعليم، وإنما نركز على الخطوات التالية:

أ. تحديد الأهداف الإجرائية المنبثقة من الأهداف الإستراتيجية التي اتفقت عليها دولة ما، وفق خطة إستراتيجية معينة للتعليم، تتسق مع الأهداف الإستراتيجية للخطة الوطنية للدولة. وهذا عمل يقوم به في المقام الأول مجموعة من التربويين

في تخصصات متعددة، بالتعاون مع آخرين في تخصصات السياسة والاجتماع والاقتصاد، ولا مانع من التخصصات العلمية الأخرى.

ب. ترجمة هذه الأهداف الإجرائية إلى تكلفة إجمالية وتفصيلية عبر سنوات الخطة الإستراتيجية، وعبر مراحل التعلم، وأنواعه المختلفة. وهذا عمل يقوم به في المقام الأول مجموعة من المتخصصين في علم اقتصاديات التعليم، مع أهمية التعاون مع مجموعة من المتخصصين في علم الاقتصاد.

ج. إيجاد نوع من التناسق بين هذه الميزانية المطلوبة للتعليم، وغيرها من الميزانيات المخصصة لقطاعات الإنتاج والخدمات الأخرى، وفى هذا يقرر «ليونز» Lyons أن تقديرات النفقات الكلية للتعليم يعد شرطاً أساسياً لمناقشة حصة التعليم من نفقات الميزانية، وكذا من الناتج القومي الإجمالي[٧] .

وتبقى المسئولية الملقاة على عاتق المسئولين عن التعليم عظيمة وثقيلة في الوقت ذاته؛ في ضوء المنافسة الشديدة بين التعليم، وغيره من قطاعات الإنتاج والخدمات، ولاسيما إذا أخذنا في الاعتبار الأزمات الاقتصادية العالمية، وتزايد كلفة التعليم بشكل كبير ومستمر، هذا بالإضافة إلى أن عوائد التعليم وثمراته – وبخاصة المتعلقة ببناء الإنسان وتكوينه – لا تظهر سريعاً، على العكس من قطاعات الإنتاج والاستثمارات الأخرى. ومن هنا تظهر أهمية أن يتسلح المسئولون عن التعليم بأدلة العلم وبراهينه المشتقة من الدراسات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، التي تبرر وجوب تزايد حصة التعليم من الميزانية العامة، ومن الناتج القومي الإجمالي.

ومن ناحية أخرى فقد آن الأوان للتعامل مع التعليم: تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، بما في ذلك التكلفة والتمويل، على أنه قضية أمن قومي، لا يقل عن القطاعات الأخرى خاصة التسليح والدفاع. وبهذه الطريقة نستطيع أن نقول إن نسبة ما لنفقات التعليم بالنسبة للناتج القومي الإجمالي تكون مناسبة إذا كانت قد صدرت وفق دراسات التكلفة، بشرط

أن تكون هذه الدراسات دقيقة وموضوعية.

والجدير بالذكر أن العرض السابق لا يعني بالمرة إغفال المقارنات الدولية الخاصة بالإنفاق على التعليم كنسبة من الناتج القومي الإجمالي، أو كنسبة من الميزانيات الحكومية، لاسيما أن الاجتماع الثامن للمجموعة رفيعة المستوى بخصوص التعليم للجميع قد أكد، بل ألح على حكومات الدول المختلفة أن تكون نسبة الإنفاق على التعليم من الناتج القومي الإجمالي تتراوح من ٤ إلى ٦ ٪، وهذا ما يراه إعلان أوسلو مقابلاً للمدى (١٥–٢٠ ٪) من الإنفاق الحكومي. كما ألح الإعلان على شركاء التنمية والهيئات الداعمة للمزيد من الاستثمار، والدعم في مرحلة التعليم الأساسي، وقد أكد الإعلان أيضاً على شركاء التنمية Development Partners في العالم للوفاء بالتزاماتهم القديمة، خاصة فيما يتعلق بتحقيق التعليم للجميع في مرحلة التعليم الأساسي[٨].

واللافت للنظر أن ما تنفقه معظم الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج على التعليم كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي، يقل عما تنفقه معظم دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) عام ٢٠٠٢م. وعلى الرغم من ذلك، فإن الإنفاق العام على التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج كنسبة من إجمالي الإنفاق الحكومي العام يمثل نسبة أكبر مما تنفقه دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. وهذا يوضح حجم الجهود الكبيرة التي تبذلها الدول الأعضاء لتطوير أنظمة التعليم التي تظل واحدة من أهم أولويات حكومات هذه الدول[٩].

ومن هنا يمكن القول بأنه من الضروري أن يتم تحديد نفقات التعليم بالطرق الموضوعية التي أشرنا إلى أهم ضوابطها من قبل، ثم تنسب إلى الناتج المحلي الإجمالي، فإن كانت نسبتها أقل من (٤ ٪)، فنستهدف مستويات أعلى من الجودة التربوية، التي لا سقف لها حتى تصل النسبة إلى (٤٪)، وإن كانت أكبر من (٦٪) فلا يقلل ذلك؛ استناداً إلى الأهمية القصوى للتعليم في التنمية الشاملة والأمن القومي.

د. توزيع الموارد المتاحة للتعليم – بخاصة الموارد المالية – توزيعاً عادلاً ومنطقياً بين مراحل التعليم، وأنواعه المختلفة، في ضوء معايير متعددة، ربما من أبرزها: الأهداف المنشودة من كل مرحلة تعليمية، وأعداد الطلاب المسجلين في كل منها، وخصائصهم، وطبيعة المناهج المقررة، وغير ذلك من المعايير. وما ينسحب على المراحل التعليمية يمكن أن ينسحب أيضاً، وبشيء من التعديل على أنواع التعليم في كل مرحلة.

ه. التأكد من أن الأجهزة التعليمية تجيد استغلال الموارد التي تخصص لها في الأوقات المحددة، وفى هذا يقرر «ليونز» Lyons أيضاً أن تحليل الكلفة لكل طالب، ولكل فصل، يزودنا بحافز لتطوير كفاءة التعليم.

والجدير بالذكر أيضاَ أن الاتجاه المفضل في الآونة الأخيرة لدى عديد من الدول هو التأكيد على الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة للتعليم، قبل التفكير في زيادة حجمها؛ نظراً لتزايد تكلفة التعليم بشكل كبير، مع اشتداد وقع الأزمات الاقتصادية المحلية والعالمية.

الفصل الثاني

ضوابط تحديد تكلفة التعليم

الفصل الثاني
ضوابط تحديد تكلفة التعليم

من الأمور المهمة عند تحديد تكلفة التعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج أن تكون على أعلى درجة من التفصيل؛ قبل الإجمال، حتى تتضح الأمور إيجاباً وسلباً.

ونرى أن الحد الأدنى من التفصيل هو على النحو التالي:

١- تظهر التكلفة المطلوبة بالأسعار الثابتة Constant Prices وليست بالأسعار الجارية Current Prices؛ تحييداً لعامل الغلاء أو التضخم الاقتصادي:

ونقترح أن تكون بداية الخطة الإستراتيجية للتعليم في كل دولة هي سنة الأساس لباقي سنوات الخطة في الدولة ذاتها.

واللافت للنظر عالمياً هو وجود شبه إجماع - إن لم يكن إجماعاً كاملاً - من المتخصصين في مجالي الاقتصاد واقتصاديات التعليم وغيرهما على ضرورة استخدام الأسعار الثابتة بدلاً من الأسعار الجارية، من خلال استخدام مخفضٍ (معدّلٍ) Deflator مناسب للسعر، وذلك على الرغم من اعترافهم بأن أي «معدّل» قد يعتريه بعض النقص في تحديده، ولكنهم يعتقدون أن استخدام مثل هذه المعدلات - على الرغم من عيوبها - أفضل بكثير من المقارنات المطلقة؛ والتي عادة ما تكون مضللة.

٢- توزيع التكلفة بين التكلفة الجارية والتكلفة الرأسمالية:

من الأهمية أن نحدد ما إذا كانت أرقام النفقات تشمل تكلفة رأسمالية Capital Cost، أو تغطى كلها تكلفة جارية Current Cost. ويعتبر التمييز بينهما مهماً جداً، وذلك على الرغم من أنه يُعَد إلى حد ما اختيارياً، ويعتمد على طول مدة خدمة مدخلات الموارد المختلفة.

ووفقاً للتحديدات العلمية في هذا الشأن فيمكن القول بأن(١٠):

(أ) النفقات الجارية:

تشمل مرتبات المعلمين والإدارة والمكافآت والأجور، فضلاً عن بند المصروفات العامة، من مثل: تكاليف الإضاءة، والإيجار، والصيانة البسيطة، وكذلك بند المصروفات على أبواب النشاط المدرسي، من مثل: الرياضة والجمعيات والرحلات.

(ب) النفقات الرأسمالية:

تتسع لتشمل ثمن شراء الأراضي، وثمن المباني، وكذا نفقات الإحلال للمباني الجديدة محل غير الصالحة، فضلاً عن بند التجهيزات، من مثل: المعدات والآلات والأجهزة والأثاث، فضلاً عن الإصلاحات الجوهرية التي عادة ما يبقى أثرها لمدة تزيد عن سنة مالية.

وجدير بالذكر أن النفقات الرأسمالية (لمبنى مدرسي جديد مثلاً) تتضمن نفقات إجمالية كبيرة جداً قد تمول عن طريق القروض، وربما تشكل حجماً كبيراً من النفقات التربوية الإجمالية لسنة معينة، ولكن عندما تسدد ديون الوحدات الرأسمالية (وذلك بتخصيص مبالغ دورية لهذا الشأن) خلال فترة حياتها النافعة، وتوزع على كل سنة خدمة، فإن التكلفة الرأسمالية تنتهي في النهاية إلى أن تشكل فقط جزءاً يسيراً من التكلفة الإجمالية السنوية، ومن إجمالي التكلفة لكل طالب.

ويجب التأكيد هنا على أن التوزيع على النحو السابق يكشف بالضرورة الإيجابيات والسلبيات؛ فعندما تزيد بنود مرتبات المعلمين، والإدارة، والمكافآت، والأجور، عن ٦٥٪ من النفقات الجارية، فهذا يعني في الغالب الأعم التأثير السلبي على الأموال المخصصة للنشاط المدرسي من مثل: الرياضة والجمعيات والرحلات، فضلاً عن تأثيرها السلبي على الأموال المرصودة لجودة الكتاب المدرسي، والمواد الخام المطلوبة في معامل العلوم والرياضيات، وغير ذلك من متطلبات الجودة، وفي هذه الحالة فإن على المسئولين سرعة اتخاذ اللازم نحو دعم هذه الأنشطة المهمة لجودة العملية التعليمية، دون المساس

بالمرتبات، على فرض أن الحجم الحالي للقوة التدريسية والإدارية مناسب ولا يعاني تضخماً.

٣- أهمية التعامل بتكلفة الوحدة وبالأسعار الثابتة ومن المنظور النوعي:

وقد تحدثنا من قبل عن أهمية الأسعار الثابتة، وهنا نؤكد على أهمية أخذ مفردات التعامل في الاعتبار، وهو ما يسمى بتكلفة الوحدة Unit Cost.

والوحدة هنا قد تكون الطالب، أو الفصل، أو المدرسة، أو المعلم، أو أي وحدة قابلة للتعريف، المهم أن نعرف بدقة ما الوحدة موضع القياس، وأن ندرك جيداً أن متوسط كلفة الوحدة قد لا يكون صحيحاً بدقة لأي مفردة (وحدة) من مفردات المجموعة. ولعل هذا عيب يتعلق عامة بالمتوسط الحسابي، سواء كان متوسط كلفة أو متوسط درجة، أو متوسط دخل، أو أي متوسط. ويظهر هذا العيب جليًا عندما تشتد الفروق بين المفردات، والعكس بالعكس. وتعتبر وحدة الكلفة لكل طالب من أكثر تكلفة الوحدات انتشاراً، وهي تعد مقياسا ملائماً لعدة أغراض، من مثل: مقارنة الكلفة بين مستويات تربوية مختلفة، أو بين مؤسسات مختلفة، أو بين مناطق جغرافية، أو فترات زمنية مختلفة.

وكلفة الطالب هي ببساطة خارج قسمة النفقات الإجمالية في فترة معينة، إما للنظام التعليمي ككل، أو في الغالب لجزء منه، على عدد الطلاب في النظام ككل، أو على عدد الطلاب في هذا الجزء.

أما كلفة الطالب المسجل في مقابل كلفة الطالب الناجح، فتعبَّرُ في الغالب الأعم عن كلفة الوحدة بدلالة كل طالب مسجل Enrolled، ولكن لبعض الأغراض يكون من المفيد أن تحسب تكلفة الوحدة لكل خريج. وتمثل الإضافة الأخيرة جوهر اهتمام عديد من المتخصصين في مجالات اقتصاديات التعليم في الآونة الأخيرة؛ حيث ترتبط تكلفة المدخلات عادة بالمخرجات، وليس بأعداد المسجلين Enrollments، وذلك لتوضيح الفاقد التعليمي (من: رسوب، وتسرب، وتحصيل متدن) لدرجة أن باحثاً متمرساً من مثل: «براين نايت» B. Knight يقرر أنه في المجال التجاري تُعَد تكلفة المدخلات غير ذات قيمة

إلى حد كبير، إذا لم ترتبط بالمخرجات.[١١] ويضرب الباحث الأمثلة في مجال الصناعة، ثم ينتقل إلى جوهر اهتمامه وهو التعليم، الذي يختلف في رأى كاتب هذه السطور من حيث الوظيفة والطبيعة عن مجرد مصنع، ولكن دون شك، فإن تكلفة الطالب المسجل قد تكون مضللة في حالة ارتفاع نسب الرسوب، والتسرب، والتحصيل المتدني.

ولتوضيح النقطة السابقة نفترض أن ألفاً من طلاب الصف الثالث الثانوي قد تكلفوا (٥٠٠٠٠) خمسين ألفا من عملة بلد ما بالأسعار الثابتة. إذاً يكون متوسط التكلفة لكل طالب مسجل هو (٥٠) خمسين من وحدات هذه العملة. ولكن لو كانت نسبة النجاح بين هؤلاء ٥٠٪ مثلاً، فيكون متوسط التكلفة لكل خريج مساوياً (١٠٠) مائة وحدة، أي الضعف. وقد يعترض بعض الباحثين على أساس أن الراسب قد تعلم شيئاً، وهذا صحيح من منظورهم، ولكن دون شك أن للرسوب أضراراً مادية واجتماعية، والأمر يزداد صعوبة في حالة أخذ نسب التسرب، أو التحصيل المتدني في الحسبان.

وحتى في حالة استخدام متوسط تكلفة الطالب المسجل، فإن هذا المتوسط يمكن أن يكشف عن مدى الزيادة الحقيقة في الميزانية، بشرط استخدام الأسعار الثابتة.

ولتوضيح ذلك نفترض أن ميزانية التعليم الثانوي الفني قد بلغت عشرة ملايين من عملة إحدى الدول عام ٢٠٠٧م، وكان عدد الطلاب (٢٠٠٠٠)، فيكون متوسط تكلفة الطالب المسجل في عام ٢٠٠٧م هو (٥٠٠) من عملة هذا البلد. فإذا وصلت ميزانية عام ٢٠٠٨م إلى الضعف، وتضاعف أيضاً عدد المسجلين، فإن تكلفة الوحدة تظل ثابتة دون زيادة في العامين، على الرغم من أن الميزانية تضاعفت ظاهريًا.

أما إذا تعاملنا مع نسب النجاح من منظور الجودة وليس الكم، فإن الأمر سيكون مختلفاً تماماً. ونقصد بذلك: نسبة النجاح المعبرة عن الكم هي النسبة العادية لخارج قسمة عدد الناجحين (على الرغم من تباين مستوى نجاحهم) على إجمالي الداخلين للامتحان، وعلى هذه المعادلة تحفظات رياضية، سوف نشير إليها في الفصل السابع، وكيفية ربطها بتكلفة الوحدة من المنظور النوعي.

٤- عدم إغفال تكلفة الفرصة Opportunity Cost:

بدلاً من حساب تكلفة المدخلات التربوية من خلال الأموال التي دُفعت فيها، فإن مفهوم تكلفة الفرصة ينحو نحواً آخر، وهو القيمة التي كان من الممكن كسبها لو استخدمنا هذه الأموال في البديل الأكثر ربحية، وعليه، فإن المنطق المتضمن في مدخل تكلفة الفرصة هو أن الأمم والجماعات والأفراد تمتلك فقط موارد اقتصادية محددة للاستخدام خلال فترة محددة، وأن قرار استخدام بعض هذه الموارد المحددة لغرض ما، من مثل التعليم، يعني تضحية بفرصة إنفاق هذه الموارد في بديل آخر. ومن هنا يسميها بعض الباحثين تكلفة التضحية Sacrifice Cost(١٢). وإلى المعنى نفسه تقريباً يشير «فيلدن وبيرسون» Fielden & Pearson بقولهما إن مفهوم تكلفة الفرصة يعني ببساطة أنه في حالة إنفاق الوقت والمال في أحد المجالات أو البرامج، التي يمكن أن تكون منتجة في مجال آخر، فإن الدخل أو الفائدة التي قد فُقدت تعد تكلفة الفرصة، والناتجة من إنفاق المال أو الوقت في المجال الأول دون البديل الآخر(١٣). ومن هنا يطلق عليها أيضاً المكاسب الضائعة Foregone Earnings، أو التكلفة غير المباشرة، وغير ذلك من الأسماء المتعددة.

٥- حساب تكلفة العوامل Factor Cost قبل حساب النفقات الإجمالية:

وهذه ببساطة هي الأسعار المدفوعة عن طريق التربية لعوامل الإنتاج التربوي، أي مدخلات الموارد التربوية المختلفة، من مثل: المعلمين، والمعدات، والمباني، وغيرها. وحيث إن أسعار المدخلات المختلفة هذه غالباً ما تتباين تماماً من عامل إلى آخر، وتتحدد بقوى مختلفة، لذا فإنه من الأهمية أن نتعامل معها وندرسها على انفراد، وذلك عندما نتنبأ بالتكلفة في المستقبل. وقد يعبر عن تكلفة العوامل إما بحدود حقيقة أو نقدية وإما بالأسعار الثابتة أو الجارية. ولكن لكي تكون التكلفة ذات معنى، فيجب أن ترتبط بمستويات كيفية ومادية واضحة، من مثل: عدد معلمي مستوى أو صف معين، والمساحات بالوحدة

المربعة، وإجمالي أدوات الكتابة ذات حجم معين، وعدد الكتب لمقرر معين وبمواصفات جودة معينة[١٤]، وغير ذلك من العوامل الكمية والنوعية.

٦- نحتاج إلى وحدات الموارد وتكلفتها النقدية أيضاً:

قد يعبر عن المدخلات التربوية بلغة كلفة الموارد الحقيقة Real Resource Cost، وذلك عندما تقاس بوحدات طبيعية، من مثل: أعداد المدرسين، أو ساعات عمل المدرسين، وعدد الكتب المدرسية وغير ذلك، ويمكن أن تقاس هذه المدخلات التربوية بدلالة قيمتها المالية Monetary Value، ويعبر عنها ككلفة مالية أو تمويلية. ونحتاج عادة لكلتا الطريقتين للتعبير عن تكلفة المدخلات، وذلك لأغراض تحليل الكلفة التعليمية.

٧- التعبير عن التكلفة العامة في مقابل التكلفة الخاصة:

التكلفة العامة Public Cost هي التي تُدفع أو تمول بواسطة الحكومة، ويتم توفيرها عادة من الضرائب والقروض وغيرهما من مصادر الدخل الحكومية، أما التكلفة الخاصة Private Cost فهي تلك التي يتحملها الطلاب وأسرهم في شكل مصاريف مدرسية، وشراء زى المدارس والكتب وغير ذلك من المستلزمات. وتشمل التكلفة الخاصة أيضاً الهبات والمنح والهدايا لكل من التعليم النظامي وغير النظامي. والجدير بالذكر أن منح الدعم الحكومي للكليات والمدارس الخاصة المعانة تدخل في حسابات النفقات العامة، ولا يجب ضمها للنفقات الخاصة؛ حتى لا تحدث ازدواجية في الحسابات[١٥].

٨- النفقات الإجمالية Total Expenditures:

وهذه تشمل عادة النفقات الجارية والرأسمالية لفترة موازنة معينة. ويجب أن تعكس كل أو جل الدروس المستفادة من المصطلحات المفتاحية للتكلفة السابق عرضها، فيجب أن توزع بنود الإنفاق على المدخلات التربوية بأنواعها المختلفة، ويفضل التعبير عنها

في شكل أسعار ثابتة، وليست أسعاراً جارية مع استخدام تكلفة الوحدة، أو الوحدات المختلفة، وأن نأخذ في الاعتبار قدر الإمكان التكلفة غير المباشرة بمحاذيرها المتعددة، مع رصد الفارق أو الفروق بين الموازنات المرصودة والإنفاق الفعلي، وغير ذلك من إجراءات التعامل مع النفقات بموضوعية وعلمية قد تغيب عن بعض الباحثين.

٩- توزيع التكلفة عبر مراحل وأنواع التعليم المختلفة:

وهذا ما سنفرد له الفصل التالي.

وخلاصة الرأي أنه عند الالتزام على الأقل بهذه الضوابط التسعة عند تحديد تكلفة التعليم في الدول الأعضاء، فإن التكلفة تتسم بالمزيد من الشفافية دون الغموض أو الضبابية، ويعد ذلك خطوة نحو تحقيق عدد من الأهداف، لعل من أهمها:

الأول: يتعلق بتزايد احتمال حصول المسئولين عن التعليم على النصيب العادل من الناتج المحلي الإجمالي، أو الميزانية الحكومية، بالقياس لقطاعات الإنتاج والخدمات الأخرى.

الثاني: تيسير التوزيع العادل لميزانية التعليم على مراحل وأنواع التعليم المختلفة، وكذلك المناطق الجغرافية، وغير ذلك من العوامل.

الثالث: وضوح الرؤية عند متابعة وتقويم مدى الاستثمار لهذه التكلفة على أرض الواقع، وبالتالي العدالة في المحاسبية.

الرابع: تيسير الحسابات المتعلقة بالمقارنات بين العوائد والتكلفة.

الفصل الثالث

التوازن بين الإنفاق على التعليم العام والتعليم العالي

الفصل الثالث

التوازن بين الإنفاق على التعليم العام والتعليم العالي

يعد التوسع الكمي والكيفي في التعليم العالي أكثر مراحل التعليم تكلفة؛ نظرا لطبيعة الدراسة فيه ولأهدافه المتميزة؛ مما قد يؤثر على باقي مراحل التعليم العام. ومن هنا تشير إحدى الدراسات إلى أن تكلفة الطالب في التعليم العالي في الدول النامية تساوي اثنتي عشرة مرة تكلفة الطالب في المرحلة الثانوية، وترتفع إلى ثمان وثمانين ضعفاً بالنسبة لمتوسط تكلفة في المدرسة الابتدائية[١٦]. وهناك بالطبع فروقٌ بين الدول النامية في هذه النسب، ولكن الاستنتاج السابق يكاد يكون صحيحاً بشكل عام بالنسبة لغالبية الدول النامية، حيث تشير دراسة أخرى إلى أن أفريقيا – التي كانت في المرحلة الأخيرة بالنسبة لمتوسط التكلفة الجارية للطالب في المرحلة الابتدائية – جاءت في المرتبة الأولي، بالنسبة لمتوسط تكلفة الطالب في التعليم العالي. وتشير الدراسة أيضاً إلى أن متوسط التكلفة لطالب التعليم العالي في أفريقيا تعادل ستين مرة تكلفة طالب المرحلة الابتدائية، ومن الصعب – على حد تعبير الدراسة – استنتاج أن جودة التعليم في هذه القارة تفوق ما هو عليه في المناطق الأخرى[١٧].

وربما تفسر التباينات السابقة في تكلفة الوحدة بين مراحل التعليم المختلفة، في الدول النامية، حرص بعض المتخصصين البارزين في اقتصاديات التعليم على ضرورة إعادة جزء من التوازن المنشود بين هذه المراحل في تكلفة الوحدة. وربما نلمح ذلك في التعليق الموضوعي المثير «لجورج سكاروبولس» (G.Psacharopoulos, 1996) الذي حمل عنواناً لافتاً للنظر «الإنفاق الحكومي على التعليم العالي في الدول النامية: أكثر من اللازم وليس أقل من اللازم» ردًا على دراسة «نانسي برد سول» (N.Birdsall, 1996)، والتي

جاء عنوانها في تساؤل: «الإنفاق الحكومي على التعليم العالي: أهو أكثر من اللازم أم أقل من اللازم ؟». ويدور رأي «سكاروبولس» حول أنه ضد التوسع في تمويل التعليم العالي على حساب التعليم الابتدائي؛ خاصة في الدول النامية التي لم تصل بعد للاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي ولا إلى مستوى الجودة المطلوب. ويدلل على ذلك بأدلة كثيرة لا يتسع المجال لعرضها وتقويمها، ولكنها تدور حول المقارنة بين العوائد المتوقعة من التوسع في التعليم الابتدائي، ورفع مستوى جودته وبين العوائد المتوقعة في حالة زيادة نسبة تمويل التعليم العالي على حساب التعليم الابتدائي، وهو يرى أن التعليم الابتدائي هو الأفضل بالنسبة لأبعاد كثيرة من العوائد، بالقياس إلى نظائرها في التعليم العالي.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد استشهد بأمثلة من بعض الدول، حيث يعتقد أن بناء هرم تعليمي من القاعدة فصاعداً هو الذي أدى إلى حدوث المعجزة الاقتصادية في عدد من الدول الأسيوية. وربما شجعته أدلته هذه على أن يختم تعليقه برأي جريئ مؤداه أنه من سوء توزيع الموارد بمكان أن يتم إنشاء، ولو معشار كلية للدراسات العليا في دولة نامية تعدادها خمسة ملايين نسمة، ولا يسجل في هذه الدولة في التعليم الابتدائي سوى (٥٠٪) من عدد الأطفال في الفئة العمرية (٦-١٢) سنة[١٨].

وفي حدود الإحصاءات المتاحة لنا عن الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج نجد أن دراسة الحالة المقدمة من الجمهورية اليمنية تتطلب وقفة؛ فعلى الرغم من التحسن الملحوظ في استيعاب الطلاب في مراحل التعليم قبل العالي، فإن مرحلة التعليم الأساسي لا تعاني فقط من ضعف قدرتها على استيعاب جميع الأطفال في الفئة العمرية (٦-١٤) سنة، بل أيضاً ضعف قدرتها على الاحتفاظ بالأطفال حتى نهاية المرحلة، مما يشكل معيناً لا ينضب للأمية في هذا البلد؛ فلقد زاد عدد الأميين من ٤,٥٥٠,٢٠٢ أمياً (٦٥,٢٦٪ منهم من الإناث) عام ١٩٩٤، إلى ٦,١٩٥,٠٣٩ أمياً (٦٦,٧٦٪ منهم

من الإناث) عام ٢٠٠٤، أي بزيادة قدرها ١,٦٤٤,٨٣٧ خلال عشرة أعوام، وبمعدل ١٦٤,٤٧٤ أمياً إضافياً كل عام، وبمعدل نحو ٣٦,١٥٪ خلال هذه الفترة[١٩].

وعلى الرغم من التحسن في معدلات الالتحاق في التعليم الأساسي (أي قبول الأطفال الجدد في بداية المرحلة) من ٦٣,٢٪ عام ٢٠٠١/٢٠٠٢ إلى ٧٥,٨٪ عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ (٨٧٪ ذكور، ٦٣,٧٪ إناث) فلا يزال هناك ٣٦,٣٪ من الإناث في سن بداية التعليم الأساسي خارج المدارس في مقابل ١٣٪ من الذكور.

ويعاني التعليم الأساسي في اليمن من تدني الكفاءة الداخلية، على الرغم من أن المؤشرات توضح تحسناً في هذا الجانب، فالمراجعة السنوية لتنفيذ الإستراتيجية عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ قد أفادت أن نسبة من يصلون إلى الصف التاسع وصلت إلى ٧٠٪ من كل مائة يلتحقون بالصف الأول، بعد أن كانت هذه النسبة ٥١٪ في العام السابق له. وبقدر التفاؤل بالتحسن في معدلات الكفاءة الداخلية، إلا أن ٣٠٪ من الملتحقين لا يصلون إلى الصف التاسع، مما لا يمثل هدراً اقتصاديا فقط، بل يشكل تحدياً تربوياً واجتماعيا أيضاً[٢٠].

وبالرجوع إلى الإحصاءات الدالة على نصيب الملتحق (تكلفة الطالب) في مراحل التعليم المختلفة من الإنفاق الجاري خلال الفترة (٢٠٠١/٢٠٠٢ – ٢٠٠٥/٢٠٠٦) نجد الموقف كالأتي:

متوسط نصيب الملتحق في التعليم الأساسي خلال الفترة المذكورة هو ٢٠٨٧٨ ريال يمني بينما يرتفع إلى ٣٠٦٣٨ في حالة التعليم الثانوي، وإلي ٦٩٠٦٧ في حالة التعليم الجامعي الحكومي، أي بنسبة: (٣,٣٠٩ : ١) في حالة مقارنة التعليم الجامعي بالأساسي، وإلي (٢,٢٥٥ : ١) في حالة مقارنة التعليم الجامعي بالثانوي، وإلي (١,٤٦٧: ١) في حالة مقارنة التعليم الثانوي بالأساسي[٢١].

الخلاصة:

يعد التوازن المنشود في الإنفاق على مراحل التعليم قبل العالي في مقابل التعليم العالي، وكذلك التوازن في الإنفاق على التعليم من ناحية والقطاعات الأخرى خاصة التسليح والدفاع من ناحية أخري من الأمور المهمة التي تتطلب حكمة وموضوعية. ونرى أنه من الأفضل تركيز الجهود لتوفير تعليم أساسي عالي الجودة يغطي مراحل التعليم العام (لمدة ١٢ عاماً في المتوسط وليكن من سن ٦ إلى ١٨ عاماً) ويتسع ليشمل جميع الأفراد في هذه الفئة العمرية المهمة، ويعد تعليماً إلزامياً مجانياً تخصص له نسبة دالة من الميزانيات الحكومية، دون غلبة من التعليم العالي، على أساس أن هذه المرحلة الإلزامية المجانية كفيلة بإعداد المواطن الصالح المستنير، والقادر على مواصلة تعليمه العالي، أو الانخراط في سوق العمل والحياة لفترة ما، ويعود لمواصلة تعليمه العالي متى شاء وبطريقة تناسب ظروفه، من خلال تنوع مؤسسات التعليم العالي لتخرج عن النطاق التقليدي إلى التعلم الإليكتروني والجامعات التخيلية، وغيرها.

ونؤكد في نهاية هذا المحور أننا لسنا ضد التعليم العالي أو التوسع فيه، إنما ضد أن يكون ذلك على حساب التعليم العام الذي يجب أن يكون إلزامياً مجانياً عالي الجودة. وتترك الحرية لكل دولة في تحديد صيغ التناسق التمويلي بين التعليم العالي وقبل العالي.

الفصل الرابع

دور دالة الإنتاج التربوي في اتخاذ قرارات توزيع الموارد

الفصل الرابع

دور دالة الإنتاج التربوي في اتخاذ قرارات توزيع الموارد

دالة الإنتاج التربوي Educational Production Function هي ببساطة علاقات رياضية تصف كيف يمكن أن تتحول الموارد التربوية (المدخلات) إلى مخرجات تربوية، واتخاذ ذلك أساساً لتوزيع الموارد التربوية بين أنواع المدخلات التربوية، وفقاً لدرجة ارتباطها بالمخرجات[٢٢]. وعادة ما تستخدم هذه الدوال – بالتالي – في صناعة قرارات توزيع الموارد التربوية.

وربما يكون من المفيد إلقاء الضوء في إيجاز شديد على أبرز النتائج التي عليها اتفاق نسبي، مركزين فقط على تأثيرات المدخلات التربوية، ونقتصر هنا على ستة من مدخلات العملية التعليمية، وهي:

١ – مستوى الإنفاق لكل طالب: Expenditure Per Student

على الرغم من التباين الكبير بين الباحثين في هذا الشأن، وعلى الرغم من دراسات «هانوشيك» Hanushik المتواصلة، و«روسملر» (Rossmiller) وغيرهما من الذين يرون أن مستوى الإنفاق لكل طالب لا يفسر بطريقة دالة الفروق في المخرجات التربوية عند الطلاب، فإن الخط الآخر يبدو أكثر قوة ومنطقية وبروزاً في السنين الأخيرة، كما تشير الدراسات المتعاقبة لفريق البحث من جامعة شيكاغو «جرينوالد، وهيدجز، ولان» (1997 ,Greenwold, Hedges, and Laine (1994, 1995، وغيرهم من الذين وقفوا بالحجة العلمية ضد «هانوشيك» وبخاصة «سبنسر وويلى» Spencer& Wiley (1981)، و«بيكر» Baker (1991).

وربما نجد من المناسب أن نشير إلى إحدى النتائج المهمة التي توصل إليها كل من «تشب ومو» Chubb & Moe (1990)، والتي فحواها أن المدارس ذات الأداء العالي High Performance تنفق أموالاً بنسبة ٢٠٪ أكثر على كل طالب بالقياس إلى المدارس ذات الأداء المنخفض[٢٤].

وإذا كنا نؤيد الباحثين الذين توصلوا إلى علاقات إيجابية بين مستوى الإنفاق لكل طالب، وبين المستوى التحصيلي، فإننا لسنا مع الإنفاق غير الرشيد، وغير المستخدم بحكمة، بل نؤيد استغلال كل الإمكانات المادية الاستغلال الذي يثري العائد منها. وإذا كانت بعض الأبحاث توصلت إلى عكس الاتجاه الذي نفضله، فإن هذا يعني – تكاملياً ورياضياً – أن مستوى الإنفاق شرط أو مطلب ضروري، ولكنه غير كافٍ في حد ذاته بالنسبة للتحصيل الأكاديمي؛ فالعبرة باستخدام المال استخداماً حسناً، لتحقيق أهداف تربوية معينة، وليست العبرة بمجرد الإنفاق.

وإذا كنا نعبر عن رضانا في اجتهاد الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في توفير موارد مالية إضافية للتعليم بمراحله المختلفة، فإننا نستحث هذه الدول على تخصيص المزيد، بشرط أن يتم تقييم الموقف بدلالة تكلفة الطالب، وليس التكلفة الإجمالية، واستخدام الأسعار الثابتة وليست الجارية، ويفضل أيضا استخدام تكلفة العوامل وغيرها من الضوابط التي عرضناها سابقاً، مع وضع كافة الضمانات للاستغلال الأمثل لهذه الموارد الإضافية، وتقويم فعالية استخدامها بشكل مستمر، بحيث تسهم بشكل أكثر فعالية في رفع مستويات جودة التربية وعوائدها.

٢ – المباني المدرسية:

هناك تباين ملحوظ بين الأبحاث في هذا الشأن، فتشير نتائج بعض الأبحاث إلى أن جودة المبنى الطبيعي للمدرسة لا يعد محدداً مهما للتعلم الطلابي. وهناك أبحاث أخرى

تشير إلى العكس، بل تخطو خطوة إضافية نحو تحديد نسبة التحسن في التحصيل الطلابي، ناهيك عن المكاسب التربوية الأخرى في شخصية الطالب ونموه المتكامل، فيقرر «كريستوفر» Christopher – على سبيل المثال – أن اللجنة الخاصة بعمارة التعليم التابعة للمعهد الأمريكي للمهندسين المعماريين، قد بحثت مسألة كيفية تأثير العمارة Architecture في التعليم. ومن بين النتائج التي توصلت إليها اللجنة تلك النتيجة القائلة بأن تطوراً حدث بنسبة (٢٠٪) في نتائج الامتحانات في العام الأول، الذي تم فيه افتتاح هذه المباني، مقارنة بالعام السابق في مرفق آخر[٢٥].

وربما يعود الاختلاف بين الباحثين إلى عدد من العوامل، ربما يأتي من أهمها: درجة التخطيط والتنفيذ للاستغلال الأمثل لهذه المباني، فضلاً عن التباين بين الدراسات في قياس متغير جودة المبنى ذاته، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وغير ذلك.

ونعتقد، من ناحية أخرى، أنه لو تم التخطيط الجيد للمباني الجديدة، وبمستويات جودة محددة، مع الاستغلال الأمثل لإمكاناتها، لأثر ذلك بالتأكيد في التحصيل الطلابي، وفى النمو الشامل المتكامل للطلاب.

وعليه، فإننا مع إجراءات الإنفاق لرفع مستوى جودة المباني المدرسية، مع حسن التخطيط والتنفيذ لاستغلالها، ونرى أن التخفيض الكبير إما في جودة الإمكانات المدرسية، أو في مستوى الإنفاق، يمكن أن تكون له تأثيرات عكسية على معنويات وإمكانات المعلمين والطلاب، الأمر الذي قد يؤدى مباشرة إلى تدهور في مخرجات التعليم، على الرغم من التباين البحثي في هذا المجال، وإن كنا نغلب كفة الأبحاث التي تشير إلى الأثر الإيجابي لجودة المباني المدرسية في التحصيل.

٣ – حجم المدرسة School Size:

قد حظي الحجم المناسب أو الأكثر مناسبة للمدرسة – لاسيما الثانوية – باهتمام كبير من جانب عدد من الدراسات عن التربية، بالإضافة إلى التقارير التي توضح الأفكار

الخاصة بإصلاح المدارس وتطويرها. ونلاحظ تفضيل هذه الآراء بشكل عام للأحجام الصغيرة من المدارس الثانوية، التي حددها بعض الباحثين على أنها تتراوح من ٥٠٠ إلى ٦٠٠ طالب، واستند هؤلاء إلى مبررات متعددة، منها: سهولة الرعاية الاجتماعية والتربوية للطلاب، بما في ذلك تنمية العلاقات الاجتماعية الأقوى بين كل المعنيين بالعملية التربوية، وغير ذلك من الأسباب[٢٦].

وقد كشفت دراسة «فاليرى لى، وجوليا سميث V.Lee & J.Smith 1997» عن أن الحجم المثالي للمدرسة الثانوية بدلالة الفعالية – أي تعلم الطلاب – يتراوح ما بين ٦٠٠، ٩٠٠ طالب، وتقل فعالية المدرسة الثانوية إذا قل العدد عن هذا المتوسط، وتقل أكثر إذا زاد العدد عن (٢١٠٠) طالب [٢٧].

والجدير بالذكر أن الدراسة قد قسمت أعداد الطلاب في المدرسة (حجم المدرسة) إلى ثمانية تقسيمات، هي: (٣٠٠ أو أقل)، (٣٠١ – ٦٠٠)، (٦٠١ – ٩٠٠)، (٩٠١–١٢٠٠)، (١٢٠١–١٥٠٠)، (١٥٠١ – ١٨٠٠)، (١٨٠١ – ٢١٠٠)، (أكبر من ٢١٠٠)، فكأن الحجم المثالي الذي كشفت عنه الدراسة هو الأصغر نسبيًا؛ حيث جاء التقسيم الثالث (٦٠٠١ – ٩٠٠) من بين هذه التقسيمات.

وقد كشفت الدراسة أيضاً عن أن التعلم يعتبر أكثر عدالة (في توزيعه بين الطلاب) في المدارس الصغيرة جداً، وذلك وفق تعريف الدراسة للعدالة بالعلاقة بين تعلم الطلاب والحالة الاقتصادية والاجتماعية لهم. وتعد إحدى النتائج المهمة في هذه الدراسة هي أن تأثير حجم المدرسة في التعلم الطلابي يعد مختلفاً في المدارس التي بها طلاب متفاوتون في الخلفية الاقتصادية الاجتماعية، وفى المدارس التي بها مجموعات مختلفة من الأقليات، فحجم المسجلين له تأثير أقوى في التعلم في المدارس التي بها طلاب ذوى خلفيات اقتصادية اجتماعية أكثر انخفاضاً، وأيضا في المدارس التي بها تجمعات عالية من طلاب الأقليات.

وخلصت الدراسة إلى توصية مهمة، مؤداها أن المدارس الثانوية يجب أن تكون أصغر مما هي عليه الآن. ولعل ذلك يرجع لعديد من الأسباب، منها: أن العلاقات الاجتماعية في المدارس الصغيرة عادة ما تكون أكثر شخصية وتميزاً. ومن هنا فضلت الباحثتان الحجم المثالي على أنه ٦٠٠ طالب في المدرسة الثانوية الواحدة، أو في المدى (٦٠٠ – ٩٠٠) طالب؛ وفقا لاعتبارات التعلم الطلابي والرعاية الاجتماعية لهم.

وتتفق هذه الدراسة بشكل عام مع دراسة «جرينوالد، وهيدجز، ولان» (١٩٩٧)، التي كان متغير حجم المدرسة فيها أحد متغيرات مدرسية سبعة، ركزت عليها في علاقاتها بالتحصيل الدراسي، وتوصلت إلى أن المدارس الأصغر ترتبط إيجابياً وبشكل دال بالتحصيل الطلابي.

وعليه، فوفقاً لما بين أيدينا من دراسات، فإننا نوصى بالتخطيط لجعل أحجام المدارس بين الصغيرة والمتوسطة،أو المدى (٦٠٠ – ٩٠٠) طالب، والابتعاد قدر الإمكان عن الإحجام الكبيرة، لاسيما التي يزيد عدد طلابها عن ألفى طالب؛ إثراءً للنمو الاجتماعي والتربوي والتعليمي للطلاب بما في ذلك الأهداف التحصيلية.

٤ – حجم الفصل Class Size:

نقصد عادة بحجم الفصل أو كثافة عدد الطلاب الذين يدرسون بداخله. ويعد هذا المتغير المهم من أكثر المتغيرات أو العوامل المدرسية التي حظيت بالكثير من دراسات دوال الإنتاج التربوي إن لم يكن أكثرها على الإطلاق، لدرجة يصعب بالفعل حصرها عالميا، وربما يرجع ذلك للارتباط الشديد بين حجم الفصل ومقادير التكلفة المالية المطلوبة للتعليم، فأبسط زيادة في حجم الفصل توفر الكثير من المال، والعكس بالعكس. وعلى الرغم من ذلك، فهو يعد أيضاً من أكثر العوامل المدرسية التي تضاربت الأبحاث بخصوصها، وذلك على الرغم من أن المتوقع هو زيادة التحصيل الطلابي كلما قلت كثافة الفصل، وربما يرجع هذا التضارب الكبير في نتائج الأبحاث الخاصة بهذا العامل، وضعف اتساق نتائجها وعدم حسمها إلى عديد من الأسباب، لعل من أهمها:

(أ) عدم الاتفاق على مفهوم الفصل «الصغير» في مقابل «الكبير». وباستعراض عديد

من أبحاث هذا المجال، نجد بعضها قد اعتبر الفصل الصغير هو الذي يحوى أقل من (٢٥) تلميذاً، في مقابل أبحاث أخرى رأت أنه هو الذي يحتوى على أقل من (٢٠) تلميذاً، بل أقل من (١٥) تلميذاً وفقًا لرؤية بعض الأبحاث. وبتباين مماثل اعتبرت بعض الأبحاث الفصل الكبير هو الذي يحتوى على أكثر من (٣٠) تلميذاً، وأبحاث أخرى رأت أن مدى الفصل الكبير، هو (٣٠– ٣٥)، وفى مجموعة ثالثة من الأبحاث كان المدى هو (٣٥ – ٤٠)، مع الإشارة إلى أن بعض الأبحاث قسمت الفصول إلى صغيرة، ومتوسطة، وكبيرة.

وبالطبع، فإن التباين السابق يرجع إلى عوامل متعددة، لعل منها: طبيعة الطلبة ونوع المرحلة التعليمية والمناهج الدراسية، وغير ذلك من العوامل، إلا أن هناك أمرين قد يكون من المفيد الإشارة إليهما: يتعلق الأول منهما بأن الفصول التي قد اعتبرتها هذه الأبحاث كبيرة، قد تعتبر صغيرة، وربما جداً، بالنسبة لبعض الدول النامية. ويتعلق الأمر الثاني بأن التباين السابق قد يجعل من الصعب، وربما من المستحيل، المقارنة بين النتائج.

(ب) عدم الاتفاق على مدى أثر كثافة الفصل على جودة العملية التعليمية، فهناك دراسات ترى أن المعلمين الأكفاء يدرسون للفصول الكبيرة، والطلاب الضعفاء ربما يحدد لهم فصول معينة عادة ما تكون صغيرة، وتكون النتيجة الإجمالية هي دحض Confound وتشويه أثر حجم الفصل كمتغير مستقل في حالة وجوده[٢٨]. والأمر أيضاً يتوقف على إمكانات المعلمين واتجاهاتهم، فقد لا يتحمس المعلم – على سبيل المثال – للتفاعل مع الأعداد الصغيرة، ولا يستغل هذه الفرصة للتدريس بشكل أفضل، وقد يحدث العكس في حالة الفصول الكبيرة نسبياً، حيث قد يتبع المعلم طرقاً علمية للتغلب على هذه الأعداد الكبيرة نسبياً، أو قد يستعين ببعض المساعدين، أو غير ذلك من الأساليب العلاجية التي قد كشفت عنها بعض الدراسات.

(جـ) تركيز معظم الأبحاث على قياس المخرج المعرفي، وإهمال المخرجات غير المعرفية Noncognitive، وإذا كانت النواتج الأخيرة غير متضمنة في التحليل، يكون من الصعب تحديد الأثر الفعلي لحجم الفصل[٢٩].

وإذا أخذنا في الاعتبار أن أكثر من دراسة – عندما استخدمت عينات أكبر تم تجميعها بطرق نظامية – قد توصلت إلى نتائج تدعم الفرض الذي مؤداه أن الزيادة في حجم الفصل تقلل التحصيل التربوي والمكاسب المستقبلية للطلاب[٣٠]، وإذا أخذنا في الاعتبار أيضاً إحدى نتائج دراسة «تشب ومو» Chubb & Moe (1990)، التي مؤداها أن المدارس ذات الأداء العالي High Performance لديها حجم فصل أقل نسبياً من المدارس ذات الأداء المنخفض بمقدار طالبين لكل فصل[٣١]، ومع تقديرنا للأبحاث التي كشفت عن نتائج، قد تختلف بدرجة أو بأخرى مع النتائج السابقة، ومع إيماننا المتزايد بأن العبرة في التربية بالتعلم Learning وليس التعليم Instruction، ومن هنا حتمية استخدام أسلوب التعلم الذاتي Self-Learning Approach و ما يتطلبه من كثافة في الفصول متوسطة أو صغيرة، ومع تزايد أهمية المخرجات غير المعرفية دون تقليل من أهمية المخرجات المعرفية ولأسباب منهجية وعلمية يطول شرحها، فإننا نميل إلى ترجيح كفة مجموعة الأبحاث التي وصلت إلى أن زيادة حجم الفصول يؤثر سلبياً في التحصيل الطلابي، والعكس بالعكس.

وعليه، فإننا نشجع كل الجهود المبذولة لإنقاص حجم الفصول، ولو بالتدريج عبر الزمن، ووفق الإمكانات. ونأمل أن تصل الكثافات في المرحلتين الابتدائية والثانوية إلى مدى يتراوح من ٢٥ إلى ٣٥ طالباً، مع زيادة تدريب المعلمين على طرق التعليم الفردي، ودعم إمكاناتهم، واتجاهاتهم نحو تفاعل أفضل بينهم وبين الطلاب (جماعةً وأفراداً)، لاسيما إذا علمنا أن الدراسات – التي أوضحت أن نقصاً في حجم الفصل ربما يؤدى

بشكل أفضل إلى تدريس متفرد، وإلى تفاعل أفضل بين المعلم والطالب، وإلى تعدد طرق التدريس– قد أوضحت أيضاً أن هذه التأثيرات غالباً ما تعتمد على إدارة المعلمين واتجاهاتهم.

واللافت للنظر أن الدول الأعضاء تلتزم عادة بالمدى المفضل وهو (٢٥ – ٣٠) طالباً في الفصل الواحد، إلا أنه تبقى ملاحظة مهمة مؤداها أن الأحجام المتوسطة والصغيرة للفصول مع وجود معلمين أكفاء ذوي إرادة قوية للإصلاح، ومزودين باتجاهات وممارسات تربوية حديثة، ومحاطين ببيئة تربوية وإدارية مشجعة، هو أمل يراودنا؛ للأخذ بأيدي أبنائنا في رحلة التعلم (وليس التعليم) والتنمية الشاملة، التي تتجاوز بكثير جداً مرحلة التحصيل المعرفي، إلى دعم قدرة الطالب على التفكير البناء، والتعلم الذاتي، والنقد الموضوعي، والتفاعل الإيجابي، وغير ذلك من الأمور التي نحن في أشد الحاجة إليها في رحلة الاستثمار البشري الشامل في أبنائنا في القرن الحادي والعشرين.

ومن ناحية أخرى، فلسنا مع الأعداد الصغيرة جداً، والتي عادة ما تقل عن عشرين طالب في الفصل الواحد؛ لأن ذلك يمثل هدراً، لاسيما مع وجود معلمين أكفاء.

٥ – بعض المتغيرات الخاصة بجودة المعلم Quality of Teacher:

بغض النظر عن التباين في نتائج الأبحاث في هذا المجال – والتي منها أبحاث «هانوشيك» Hanushek، وأبحاث الفريق البحثي الثلاثي «جرينوالد، وهيدجز، ولان» Greenwald, Hedges, and Laine ودراسة «كوبر وكون» Copper and Cohn (1997)، وغير ذلك من الدراسات التي استخدمت دوال الإنتاج التربوي، فإننا نميل إلى تغليب اتجاه الأبحاث التي كشفت عن علاقات قوية جداً بين التحصيل الدراسي كمتغير تابع، وعدد من المتغيرات المعبرة عن جودة المعلمين Quality of Teachers؛ خاصة قدرات المعلمين، وخبراتهم وإعدادهم.

وحتى لو كانت كفتا الأبحاث المتعارضة متساويتين، فإننا نميل إلى ترجيح الكفة التي جاءت لصالح جودة المعلم؛ لأنها الأقرب إلى المنطق، والأقوى ارتباطاً مع النظريات التربوية في هذا الشأن، في ظل تعدد أدوار المعلم وتعقيدها وكونها أكبر بكثير جداً من مجرد تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة، وتتطلب هذه الأدوار المتعددة والمتنامية

معلمين ذوي أبعاد متميزة للجودة.

وعليه، فإننا مع زيادة الإنفاق لرفع مستويات جودة المعلمين بداية من اختيار العناصر المتميزة من الطلاب المعلمين، ومروراً بنظم الإعداد، والتدريب، ورفع المستوى العلمي والمهني، وتقدير الخبرات المتميزة، وغير ذلك من عناصر الجودة مع توجيه برامج التدريب والدراسات العليا للمعلمين قدر الإمكان؛ لإثراء إمكاناتهم التدريسية والتعليمية والتربوية، ضمن منظومة أشمل من الأهداف.

ولعل مما يدعونا إلى الاطمئنان للرأي السابق أن بعضاً من الأبحاث قد أكدت التأثير الكبير لإمكانات المعلمين وقدراتهم واتجاهاتهم ونمط إعدادهم في ثلاثة من العوامل، التي تؤثر بشكل إيجابي دال في الأداء الطلابي، وهذه العوامل هي[٣٢]:

- تأكيد المدرسة على الناحية الأكاديمية.
- إدارة الفصل.
- النظام ومشاركة الطلاب في مسئوليات وشئون الفصل.

وتشير العوامل الثلاثة السابقة – وغيرها بالفعل – إلى أن المعلم سوف يظل حجر الزاوية في العملية التربوية، وتتوقف على جودته بشكل أساسي نواتج العملية التربوية ومخرجاتها، دون تقليل من أهمية عوامل الإنتاج الأخرى. وتشير العوامل السابقة أيضاً إلى أنه يمكن رفع مستوى الأداء، من خلال الاستغلال الأمثل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة، ومن خلال عوامل ومدخلات لا تتكلف كثيراً من المال.

٦ – الحوافز Incentives:

ربما يعد هذا العامل من أكثر العوامل التي أظهرت الدراسات ارتباطه العالي بالتحصيل الطلابي، وتعد أيضاً الاختلافات حوله قليلة بدرجة كبيرة؛ فقد حلل

«كون وتيل» Cohn & Teel – على سبيل المثال – تأثير الحوافز المقدمة للمعلمين في مستويات أداء الطلاب، وقد توصلا إلى أن مشاركة المعلمين في برنامج المكافآت هذه تحقق مستويات أعلى في درجات طلابهم في مادتي الرياضيات والقراءة، بالقياس بالمعلمين غير المشاركين في هذا البرنامج. وفي تحليل أكثر شمولاً وعمقاً، قام «كوبر وكون» Copper and Cohn (1997) بتضمين نظام مبتكر للحوافز في ولاية جنوب كارولينا، ضمن عوامل أخرى متعددة في تحليلات دالة الإنتاج التربوي، وتشير النتائج إلى الأثر الإيجابي الكبير لأنظمة الحوافز المستخدمة(٣٣).

والجدير بالذكر أن عديدا من الباحثين قد ركزوا على أهمية التفكير الجدي في نظام الحوافز، حتى أولئك الذين أسفرت أبحاثهم المستمرة عن ضعف العلاقة بين الموارد المدرسية والتحصيل الطلابي، رأوا في أنظمة الحوافز طوق النجاة. ويأتي في قمة هؤلاء «إيريك هانوشيك» Eric Hanushek، الذي ركز في إحدى دراساته بشكل متعمق على «أنظمة الحوافز»، ويعتقد أن «هياكل الحوافز» سوف تشكل العمود الفقري للتطوير الكبير، الذي يتوقع حدوثه في السياسة التربوية، وبما يشبه الثورة المحتملة، كما أنه يرى أننا نحتاج إلى وقت طويل لوضع نظام معرفي متكامل عن الحوافز.

وإذا كنا لم نتحمس كثيراً لنتائج أبحاثه باستخدام دوال الإنتاج، والتي أسفرت على الدوام عن ضعف العلاقة بين المدخلات المدرسية والأداء الطلابي، وذلك لأسباب منهجية وإحصائية، فإننا نتحمس هنا بشدة لأفكاره الخاصة بالحوافز، والتي تمثل توصيات بأبحاث مستقبلية؛ خاصة فيما يتعلق بأهمية تجريب أنظمة جديدة للحوافز المادية وغير المادية، والضمانات التي يجب أن تراعى في هذا الشأن(٣٤).

ويبدو أنه يحبذ توسيع نطاق الحوافز وتعميق أثرها في كافة أبعاد العملية التربوية. فحتى لو أدخلنا أنظمة تكنولوجيا تعليمية متقدمة في العملية التعليمية، فمن الواجب

أن يواكب ذلك: التفكير في هيكل للحوافز والتدريب يرتبط بهذه التكنولوجيا الجديدة ويساعد على إنجاحها؛ فقد يرجع ضعف استخدام المعلمين لأجهزة الكمبيوتر – على سبيل المثال– إلى خلل في أنظمة الحوافز والتدريب.

ونعتقد بالفعل أننا ما زلنا في حاجة إلى بناء معرفي متكامل حول الحوافز. فما أكثر عناصر الحوافز أهمية؟ وما التأثيرات التي تمارسها المداخل البديلة؟ وكيف تتباين الحوافز بتباين وظائف المعنيين بالعملية التعليمية، وخصائصهم وأعمارهم وغير ذلك من المتغيرات؟ أعتقد أن تلك أسئلة من الأهمية الإجابة عنها، في السياق العربي بشكل عام.

الفصل الخامس

دور دراسات الجدوى في المشاريع والبدائل التربوية

الفصل الخامس
دور دراسات الجدوى في المشاريع والبدائل التربوية

على الرغم من كثرة دراسات الجدوى في المشاريع الاقتصادية والعسكرية وغيرها، على قدر ندرتها في المشاريع التربوية في العالم العربي، مثل إنشاء جامعة أو كلية، أو حتى شعبة جديدة، أو اختيار طريقة ما من طرائق التدريس، وغير ذلك من المشاريع والبدائل التربوية.

وعلى الرغم من حداثة هذا المجال نسبياً في الحقل التربوي، فعادة ما تشيع أكثر من طريقة، لعل من أهمها: [٣٥].

١- **تحليل الكلفة - المنفعة** Cost-Benefit Analysis للمقارنة بين تكلفة تعليم ما والمكاسب المادية المتوقعة في المستقبل، وذلك على مستوى الفرد أو مراحل التعليم أو أنواعه.

ويستخدم هذا الأسلوب عادة في حالة التمكن من التعبير عن كل من المدخلات (الكلفة) والمخرجات (المنفعة) في صورة نقدية، وذلك لكل بديل، ثم اختيار البديل الذي يحقق أفضل نسبة، أي أعلى معدل عائد. ولهذا الأسلوب مميزات، وعليه عيوب أو ملاحظات، وتزخر المكتبات بآلاف من الدراسات التربوية التي طبقته؛ لتفضيل بديل على آخر.

٢- **تحليل الكلفة - الفعالية** Cost-effectiveness Analysis وهو تقنية لقياس العلاقة بين المدخلات الكلية، أو تكلفة مشروع، أو نشاط ما، وبين نواتجه وأهدافه، وإذا كان يجب تكميم كل من الكلفة والفعالية، فعادة ما نبعد عن التكلفة بحدود مالية، والفعالية بحدود كمية، ولكن غير مالية.

وعادة ما يستخدم هذا الأسلوب في حالة عدم التمكن من التعبير عن المخرجات (الأهداف) أو المنفعة في صورة مالية، وهذا هو السائد في التربية، فيمكن على سبيل المثال استخدامه للمقارنة بين طرائق تدريس مختلفة؛ لتوضيح أي منها يحقق الهدف المذكور بأقل تكلفة، والشيء نفسه حول استخدام الكمبيوتر في العملية التعليمية، أو إطالة اليوم الدراسي، أو العام الدراسي، وغير ذلك.

والجدير بالذكر أن هذا الأسلوب قد استخدم في الأساس لتقويم السياسة العامة في مجالات من أبرزها الدفاع، حيث يمكن بوضوح ويسر تحديد الأهداف وقياسها بدلالات غير مالية، وقد استخدم حديثاً لتقويم المشاريع في مجالات أخرى للسياسة العامة منها: التربية، والصحة، وغيرها. وهو يأخذ أشكالاً متعددة، وتزخر الساحة التربوية بالعديد من الدراسات التي استخدمته، خاصة في الدول المتقدمة؛ لترشيح بديل ما من جملة بدائل أخرى لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التربوية.

واستخدام مثل هذه الأساليب، وغيرها، يجعل التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم أكثر وظيفية وعملية، ويمثل في الوقت نفسه أساساً عقلانياً لمناقشة سياسات التعليم أمام الشعب والمسئولين في الدولة.

الفصل السادس

ترشيد الإنفاق على التعليم وتنويع مصادر تمويله

الفصل السادس
ترشيد الإنفاق على التعليم وتنويع مصادر تمويله

تؤكد معظم الدراسات في هذا المجال على ضرورة ترشيد الإنفاق، قبل البحث عن صيغ جديدة لتمويل التعليم. وقد أصبح، بالتالي، موضوع «خفض التكلفة أو استثمارها» موضوعاً لا ينضب لعديد من الأبحاث والدراسات، بل منبعاً لعديد من الدراسات الممولة من قبل بعض الهيئات والمنظمات الدولية،[٣٦] والتي تستهدف إمداد المخطط التربوي، وصانع القرار، ومتخذه، بتوجيهات مفيدة في كيفية تفسير المشكلات في مجال تكلفة التعليم ومحاولة التغلب عليها، ولاسيما في الدول النامية.

وهناك مداخل متعددة لمواجهة مشكلات التكلفة، منها ما يتعلق بزيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته، وهذا اتجاه يلقى كثيراً من التأييد؛ لاسيما في الآونة الأخيرة، فيشير «ماثيوس» Mathews – على سبيل المثال – إلى أن على التربويين أن يهتموا بفاعلية النفقات التربوية بالنسبة للأغراض المنشودة، على الأقل قدر محاولتهم زيادة مستوى هذه النفقات[٣٧]. ويتفق «سنل» Snell مع «ماثيوس»؛ حيث يؤكد وجوب ترحيب التربويين ورجال الإدارة بالاهتمام المتزايد من جانب المجتمع بصفة عامة، والذي يستهدف التأكد من أن الموارد التي خصصت للتعليم تكون مستخدمة لأقصى حد ممكن من الفاعلية. ويحدث خاصة هذا في أوقات الأزمات المالية ، حيث توجد ضغوط متزايدة على الموارد الحقيقية المتاحة لمؤسسات المجتمع[٣٨].

ولم يجد «والبرج» Walberg غضاضة في الإشارة إلى أن أسئلة الإنتاجية المتزايدة، يمكن أن تؤدي، ليس فقط إلى تكلفة منخفضة، بل إلى تعليم أفضل وتوفير للوقت، فهي قيمة لا يستعاض عنها في الحياة البشرية. وعلاوة على ذلك، فإنه حتى في حالات الزيادة

النسبية البسيطة في الإنتاجية، فإن ذلك سوف يؤدي إلى وفر كبير في الموارد الخاصة بمجهود الطلاب والمربين، والتي تشمل كل الناس في بعض الوقت من حياتهم.(٣٩) فالاستثمار الأمثل للنفقات، وكم المخرجات التعليمية، ونوعها، عادة ما تعطي الكلفة المعني الحقيقي لها.

ولمزيد من الإيضاح، سنعالج هذا المحور في جزأين رئيسين:

الأول : طرائق ترشيد الإنفاق على التعليم.

الثاني : تنوع مصادر تمويل التعليم، خاصة العالي.

أولا: طرائق ترشيد الإنفاق على التعليم:

ويمكن أن نركز على طريقتين رئيستين يمكن استخدامهما معاً لترشيد الإنفاق وخفض تكلفة التعليم، وهما:

(أ) الطريقة غير المباشرة:

تهتم هذه الطريقة بمجموعة الأساليب التي يمكن عن طريقها زيادة كفاءة التعليم وإنتاجيته، وتفيد كلمة «غير المباشرة» هنا أنه قد يكون من وسائل تخفيض التكلفة وترشيدها هو زيادتها على المدى القريب، في مقابل مزيد من الفائدة على المدى البعيد، وتتمثل الأساليب المتضمنة في هذه الطريقة في عديد من الأساليب، لعل من أهمها:

١. الاهتمام بربط خطط التعليم العالي – كما وكيفا – بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية بما يجعل هذا التعليم أداة فعالة في إحداث التنمية. وعادة ما يؤدي ذلك إلى زيادة نفقات التعليم على المدى القريب، حيث قد يستلزم إعطاء مزيد من الاهتمام للكليات العملية ذات التكلفة المرتفعة، ولكن على المدى البعيد يتم تعويض هذه النفقات عن طريق العائد المرتفع لخريجي هذه الكليات، وقضية الربط هذه تختلف من مجتمع إلى آخر، ويمكن إجراؤها بأكثر من أسلوب.

٢. تكثيف الجهود للحد من الفاقد بصوره المختلفة، فالرسوب – مثلاً – يمثل أحد صور الفاقد الخطيرة من حيث تأثيره على رفع التكلفة وزيادة النفقات. ويعد التحصيل المتدني صورة خطيرة من صور الهدر، فقد ترتفع نسب النجاح لمدرسة أو كلية ما، ولكن بمستويات متدنية من التحصيل.

٣. الاهتمام بعوامل الجودة في التعليم، مثل التنمية المهنية للمعلمين ورفع جودتهم وحوافزهم، وإطالة اليوم الدراسي أو العام الدراسي، والاهتمام بالمكتبات والأنشطة والتطبيقات التربوية، وغير ذلك.

(ب) الطريقة المباشرة:

تتضمن هذه الطريقة عشرات الأساليب، لعل من أهمها:

١. تشكل المباني و التجهيزات التعليمية عنصراً من عناصر التكلفة الرأسمالية، ولقد أجريت دراسات عديدة من أجل تخفيض تكاليف الأبنية مع تحسين شروطها، وتبين هذه الدراسات أنه من المكن الحصول على وفر هام عن طريق حسن اختيار المكان، وتوفير الشروط الهندسية والتربوية الملائمة، كما يجب أن يوضع في الاعتبار اختيار الموقع حيت ينخفض سعر الأرض.

٢. يمكن تخفيض التكلفة أيضاً عن طريق استخدام المباني لأغراض أخرى قد تدر على المؤسسة التربوية موارد مالية أخري، أو قد توفر عليها تكلفة إضافية.

٣. الالتزام بنسب متفق عليها نسبياً لحجم الفصل، أو نسب الطلاب لكل معلم. ويمكن الاسترشاد بالمعدلات العالمية في هذا الشأن. وتشير الإحصاءات المتوافرة عن الدول الأعضاء إلى أنها تناظر تقريباً معدلات الدول المتقدمة فيما يتعلق بنسب الطلاب لكل معلم في مراحل التعليم العام. وهذا شيء جيد نأمل أن يستغل لدعم الجودة التربوية من خلال باقي العوامل، خاصة المعلم.

٤. وتجدر الإشارة إلي التفكير في إمكان الدمج والتكامل بين الجامعات في الدول الأعضاء، أو حتى بين الأقسام المتناظرة داخل الدولة الواحدة؛ لقلة الطلاب في بعض الأقسام العلمية؛ الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع التكلفة بشكل يمثل هدراً.

٥. وإذا كان البعض يتحدث عن تعاون أو دمج أو تكامل على المستوى العالمي، فإنه من الأجدى التفكير فيه على مستوى الأقسام المتناظرة في جامعات الدولة الواحدة، أو جامعات الدول الأعضاء؛ توفيراً للتكلفة، وإثراءً للخبرات، ودعماً للترابط والتآخي.

٦. تدلنا الخبرة العادية في عديد من جامعات دول العالم المتقدم على حرص المسئولين في هذه الدول على استخدام أثاث بسيط ورخيص، في حين قد نرى أثاثاً ترفياً غالي

الثمن بدرجة كبيرة في بعض الجامعات العربية؛ مما يستنزف أموالاً مضاعفة يمكن توفيرها وتوجيهها لرفع جودة العملية التعليمية.

٧. الحد – قدر الإمكان – من التكدس الواضح لموظفي الجامعات من غير أعضاء هيئة التدريس، الذين قد تتزايد أعدادهم بدرجة كبيرة عن متطلبات العمل الوظيفي داخل الجامعة، خاصة مع تزايد التوجه نحو استخدام التقنية الحديثة، في إنهاء كثير من الأمور الخاصة بشئون أعضاء هيئة التدريس والشئون الأخرى، بما في ذلك كثير من أعمال الامتحانات.

ثانيا: تنوع مصادر تمويل التعليم:

ونجمع هنا بين عرض موجز لأحد عشر من هذه المصادر الآخذة في الانتشار عالمياً مع شرح لخمسة منها:

(أ) عرض موجز لتسعة من المصادر الآخذة في الانتشار عالمياً:

١. التفكير في ضريبة خاصة تدفعها الشركات والمؤسسات الخاصة التي عادة ما تستفيد من خريجي الجامعات دون أن تشارك في تكلفة تعليمهم، ويمكن أن يطلق عليها «تكلفة دعم التعليم»، ونقترح المعايير التالية:

- أن تكون في تناسب طردي مع عدد خريجي الجامعات الحكومية الذين يعملون في كل من هذه الشركات.
- أن تكون في تناسب طردي أيضاً مع حجم كل شركة وحجم استثماراتها.
- يمكن أن يؤخذ في الاعتبار أيضاً مؤهلات الخريجين العاملين بهذه الشركات، فتتزايد قيمة الوحدة (للخريج) إذا كان من خريجي التعليم العالي، وتقل نسبياً في حالة خريجي المؤهلات المتوسطة.

٢. أن يتحمل الطالب الجزء الأكبر من تكلفة الدراسة في حالة البقاء للإعادة أول مرة في نفس الصف الدراسي، على أن يتحمل التكلفة كلها إذا رسب مرة ثانية في هذا الصف.

٣. أن يتحمل طالب الدراسات العليا جزءاً من تكلفة الدراسة التي ترتفع بشكل ملحوظ بالقياس إلى تكلفة الطالب في المراحل السابقة.

٤. في ضوء ارتفاع تكلفة الإسكان الطلابي والتغذية، يمكن أن يعاد النظر فيما يدفعه الطلاب للسكن في المدن الجامعية، على أن يُعفى الطلاب المتفوقون وغير القادرين من هذه الزيادة.

٥. توفير نظام إقراض الطلاب في التعليم العالي.

٦. التفكير في إمكان استخدام نظم الدعم (الكفالات أو الكوبونات) لدعم نشر التعليم قبل العالي.

٧. استخدام مؤسسات التعليم، وبخاصة التعليم العالي، كمكاتب استشارية.

٨. استخدام مؤسسات التعليم، وبخاصة التعليم العالي، كمراكز إنتاج.

٩. تطبيق نظام التعليم الجامعي الحكومي المدعم.

(ب) شرح موجز لخمسة منها:

وسوف نتحدث عن الطرق الخمس الأخيرة بشيء من التفصيل:

١. نظام إقراض الطلاب في التعليم العالي:

ففي حالة زيادة الرسوم الدراسية، يفضل تقديم قروض للطلاب المحتاجين؛ بحيث تغطي رسوم الدراسة ونفقات المعيشة والدراسة، مما يفتح الباب أمام ذوي الدخول المحدودة لاستكمال تعليمهم العالي والجامعي، على أن تسدد هذه القروض فيما بعد التخرج، وفق نظم متفق عليها.

وعلى الرغم من تزايد أعداد الباحثين المهتمين بنظم إقراض الطلاب، وظهور اتجاهات وتطبيقات جديدة، بل وتوقعات مستقبلية مثل تلك التي احتوتها دراسة «ساندى بوم» (1996) S.Baum[٤٠] إن «مورين وودهول» M. Woodhall تعد من أبرزهم في هذا

المجال، لاسيما دراساتها في الموسوعات الدولية بالإضافة إلى تلك التقارير الثلاثة الشهيرة عن قروض الطلاب في التعليم العالي، والتي نشرت من خلال المعهد الدولي للتخطيط التربوي IIEP بباريس(٤١)، وهي على النحو التالي:

- التقرير الأول ونشر عام ١٩٩٠م: عالج نظم إقراض الطلاب بشكل أساسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وخمس دول من أوروبا، وهي: الدنمرك، وألمانيا الاتحادية، وهولندا، والسويد، والمملكة المتحدة.
- التقرير الثاني ونشر عام ١٩٩١م: ركز بشكل أساسي على إحدى عشرة دولة هي: الصين، وهونج كونج، والهند، وإندونيسيا، واليابان، وكوريا، وماليزيا، والفلبين، وسنغافورة، وتايلاند، بالإضافة إلي أستراليا.
- التقرير الثالث ونشر عام ١٩٩١م: ركز على ثماني دول أفريقية، ناطقة باللغة الإنجليزية، وهي: بتسوانا، وغانا، وكينيا، وليسوتو، ومالي، ونيجيريا، وأوغندا، وزيمبابوي.

ولا يتسع المجال لتلخيص أبرز ما توصلت إليه تلك الدراسات والتقارير، لكن هذا المجال يعد مجال بحث خصب في عديد من الدول، ويجب أن يكون محل اهتمام الباحثين العرب، وربما يكون من المفيد الإشارة إلى بعض إيجابياته، حيث يطبق إقراض نظام الطلاب في عديد من الدول التي فيها التعليم الجامعي بمصروفات، ويقدم مؤيدوه بعض البراهين ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي والتربوي نذكر منها:

- أن هذا النظام يضع على عاتق المنتفعين جزءاً من تكلفة الإعداد.
- أن هذا النظام يمكن أن يؤدي إلى تحسين جودة التعليم بمقدار ما يحث المستفيدين منه على إنهاء دراستهم في أقصر وقت ممكن.
- أن هذا النظام من شأنه أن يسمح لكل فرد بمتابعة دروسه حسب قدراته ومؤهلاته.

ويخضع منح القروض بوجه عام لاعتبارات تختلف من دولة إلى أخرى، وعلى كل دولة أن تحدد الصيغة التي تناسبها. وعلى الرغم من وجود بعض الصعوبات في هذا النظام، لاسيما عند بدء العمل به، فإننا لا ننكر أن له بعض الحسنات التي تدعونا على الأقل إلى التفكير فيه.

٢. التفكير في إمكان استخدام نظم الدعم (الكفالات أو الكوبونات Vouchers) لدعم التعليم قبل العالي:

وهي كوبونات تقدم للوالدين في تناسب عكسي مع مستويات دخولهم؛ وذلك لتعليم أبنائهم في المدارس التي يختارونها بأنفسهم. وتستخدم هذه الكفالات لدفع المصاريف المطلوبة، كلها أو بعضها، وفقاً لقيمة الدعم ونوعية المدرسة. ومن هنا تتركز وظيفة الدولة في المساعدة في تمويل مصاريف التعليم، بدلا من توفير التعليم نفسه[٤٢].

٣. استخدام مؤسسات التعليم وبخاصة العالي كمكاتب استشارية:

فالجامعات – على سبيل المثال – تضم صفوة العلماء والباحثين في مختلف التخصصات، ويمكن الاستفادة منهم لخدمة رجال الأعمال وقطاعات الإنتاج الخاص والعام من خلال إجراء الدراسات والبحوث، وتقديم المشورة، وبما قد يعود على الجامعة وأساتذتها بدخول إضافية، فضلاً عن إظهار وظيفية الجامعة، والإعلاء من تأثيرها في المجتمع المحلي[٤٣]. وهذا الاتجاه قد بدأ منذ فترة طويلة، وهو آخذ في التنامي بشكل كبير جداً، وبخاصة بعدما أنشأت عديد من الجامعات العربية والعالمية قطاعاً رئيساً يعنى بقطاع شؤون البيئة وخدمة المجتمع.

واللافت للنظر أن قدرة الجامعات على خدمة المجتمع المحلي والقومي بل والعالمي أصبحت الآن من المعايير المهمة لتصنيف الجامعات محلياً وعالمياً.

٤. استخدام مؤسسات التعليم وبخاصة العالي كمركز إنتاج:

ويرتبط هذا المصدر بسابقه، وإن كنا قد فضلنا التأكيد عليه هنا في بند مستقل تأكيداً لتزايد أهميته، حيث تمتلك الجامعات مستشفيات تعليمية ومزارع وورشاً، وغيرها من المراكز، التي

يمكن أن تستغل كمراكز إنتاج متقدم، توظف فيها الجامعة معطيات العلم الحديث؛ لاسيما في العلوم التطبيقية لتطوير الإنتاج الزراعي بأنواعه المختلفة، ويمكن للجامعات أن تدخل مجال الصناعة والتصنيع بالتدريج، مستغلة إمكاناتها البشرية في هذا الشأن.

وما ينسحب على الجامعات والتعليم بشكل عام، يمكن أن ينسحب إلى حد ما على التعليم الفني قبل الجامعي، ونرى أن هذا المجال يعد جديراً بالاهتمام كمصدر للتمويل الذاتي، وطريقة فعاله لربط النظرية بالتطبيق.

وتخضع هذه الطريقة وغيرها منذ فترة للتجريب في عديد من الدول المتقدمة والنامية، ووصلت في بعض منها إلي الثبات النسبي، لدرجة أن بعض مؤسسات التعليم العالي في الصين – على سبيل المثال – قد نجحت منذ فترة طويلة في إنتاج طائرات صغيرة من إبداع الباحثين، ناهيك عن مشروعات التخرج لطلاب الكليات التقنية، تحت إشراف أساتذتهم.

وتعد التجارب السابقة وغيرها، مثار جدل علمي واسع نتمنى أن يشارك فيه مزيد من الباحثين في الدول الأعضاء بدراسات تقويمية وتخطيطية، لاسيما أن اتجاه الأبحاث والخبرات في هذا الجانب في تزايد.

٥. نظام التعليم الجامعي الحكومي المدعم:

يمكن التفكير في قبول نسبة من الطلاب خريجي الثانوية العامة بالتعليم الجامعي الحكومي بمجموع أقل قليلاً من الحد الأدنى الذي يحدده مكتب التنسيق، في مقابل دفعهم مصاريف دراسية تخصص لتحسين جودة العملية التعليمية.

فإذا افترضنا – على سبيل المثال – أن كلية الطب في إحدى الجامعات الحكومية في بلد ما قد قبلت طلاباً مستجدين بالفرقة الأولي (أو الإعدادية) بحد أدنى (٩٥٪) من المجموع الكلي للثانوية العامة، فإننا نقترح التفكير في إمكان السماح بقبول نسبة من الطلاب الحاصلين على (٩٤٪) على الأقل بدخول هذه الكلية في العام ذاته، في مقابل دفع نصف القيمة المتوسطة للمصاريف التي تحصلها كليات الطب في الجامعات الخاصة في هذا البلد في هذا العام، على أن تخصص هذه المصروفات لرفع جودة العملية التعليمية في هذه الكلية الحكومية.

ويمكن أن يعمم المثال السابق على بقية الكليات، خاصة تلك التي تُسمى بكليات القمة، ويمكن أن نطلق عليه تسمية مناسبة من مثل: «نظام التعليم الجامعي المدعم»، أو «نظام التعليم الموازى»، أو أي تسمية أخرى مناسبة.

الفصل السابع

أدوار القطاع الخاص في تمويل التعليم والإنفاق عليه

الفصل السابع
أدوار القطاع الخاص في تمويل التعليم والإنفاق عليه

توجد على مستوى العالم أجمع ضغوط طلابية متزايدة على التعليم بكافة مراحله وأنواعه، لاسيما التعليم العالي والجامعي. ومن ناحية أخرى، تزايدت تكلفة التعليم بدرجات مضاعفة، وأصبحت تشكل عبئاً كبيرا على ميزانيات معظم دول العالم، خاصة الدول النامية، وإن كان عديد من الدول المتقدمة ليس مستثنى من هذا الأمر. ومن ناحية ثالثة، حالت ظروف بعض الدول النامية دون توفير التعليم الإلزامي المجاني لكافة أبنائها، خاصة في المناطق النائية.

ومن هنا، ظهرت الحاجة الماسة إلى توسيع مظلة التخطيط التعليمي ليكامل بين الجهود الحكومية وغير الحكومية في مجال نشر التعليم والارتفاع بمستواه في جميع مراحل التعليم، مما بلور اتجاهاً معاصراً في التخطيط التعليمي، انعكس بدوره على بعض الأبحاث، التي قدمت للمؤتمرين الدوليين الحادي والثلاثين والثاني والثلاثين للجمعية الدولية للتخطيط التعليمي في أطلانطا بولاية جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية (أكتوبر ٢٠٠١)، وفي اسطنبول بتركيا (أكتوبر ٢٠٠٢) على الترتيب، التي نذكر منها على سبيل المثال: «لا مركزية التعليم الحكومي : دروس من التعليم الخاص في العالم النامي»، و«الدعم المجتمعي للتعليم في مصر: دراسة تقويمية»[٤٤].

ويمكن القول إن هذا الخط التكاملي ظل سائداً في مؤتمرات هذه الجمعية الدولية، حتى مؤتمرها التاسع والثلاثين المنعقد في سافانا Savannah بولاية جورجيا في أكتوبر ٢٠٠٩.

وتجدر الإشارة إلى أن العرض السابق لا يعني أبداً سهولة تطبيق هذا التكامل المنشود؛ نظراً لتعدد المتغيرات المحيطة بهذا الموضوع، خاصة قضايا المساواة والعدالة، والأمن القومي، والعوامل السياسية والاجتماعية المحلية والعالمية، ومدى توافر الإمكانات البشرية والمدربة، وغير ذلك من العوامل التي تبرز في الوقت نفسه الحاجة إلى التخطيط

الفعال لتحقيق هذا التكامل، والذي يمثل أيضاً معادلة صعبة يحاول المخططون التربويون التصدي لها الآن، وفي المستقبل القريب، وربما البعيد أيضاً.

وفيما يلي بعض مما يمكن أن يؤديه القطاع الخاص، مصحوباً بضوابط تضمن الشفافية والعدالة والموضوعية.

١ – إقرار ضريبة خاصة للتعليم على القطاع الخاص:

وقد سبق الحديث عن هذه الضريبة في البديل الأول من بدائل «تنوع مصادر تمويل التعليم، خاصة العالي»، وهنا نؤكد على أن هذه الضريبة حق للدولة والتي ترعى كل مواطنيها، ومن العدل والمنطق التفكير في إمكان تحصيل مثل تلك الضريبة، شأن دول أخرى مثل فرنسا.

وفي الوقت الذي نرى فيه أهمية ذلك، فإننا نؤكد أيضاً على أهمية ضمان حقوق هؤلاء الخريجين لدى القطاع الخاص، وتقنين نسبتهم إلى غيرهم من العمالة الوافدة، وبشكل يضمن التوطين التدريجي للوظائف في كل بلد من دول المنطقة.

ومن ناحية أخرى، فمن الأهمية تتبع هؤلاء الخريجين في سوق العمل بالقطاع الخاص؛ لمعرفة إيجابيات إعدادهم في مراحل التعليم قبل العمل، والصعوبات التي يقابلونها في عملهم بسبب إعدادهم في أثناء التعليم، خاصة الجامعي، وغير ذلك من مشاكلهم وصعوباتهم، والعمل على تأكيد الإيجابيات وعلاج السلبيات والصعوبات.

٢ – المشاركة في نشر التعليم الخاص ورفع جودته:

وهذا مجال خصب لإسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم بشكل غير مباشر، وهو آخذ في التزايد في جُل الدول العربية والعالمية، إن لم يكن كلها على مستوى التعليم قبل العالي (الإلزامي المجاني في بعض الدول)، وأيضاً على مستوى التعليم العالي والجامعي، الذي أخذ في الانتشار السريع في معظم الدول الأعضاء أيضاً.

ونرى الآن أن هذا من الاتجاهات المرحب بها تعليمياً وسياسياً واقتصادياً واجتماعياً، بشرط توافر عديد من الشروط والضمانات، لعل من أبرزها ما يلي:

أ. الخضوع لإشراف وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي، وبما يضمن الإشراف

على عديد من الأمور من أهمها: المناهج، بحيث تكون هي ذاتها في حالة التعليم الأساسي (الإلزامي المجاني)، وإن سمح بالمزيد من الموضوعات في واحدة أو أكثر من اللغات الأجنبية، دون المساس باللغة العربية. أما في حالة الجامعات الخاصة، فالأمر يتطلب الاتفاق على لائحة معتمدة بالمواد الدراسية.

ب. وضع الضوابط التي لا تجعل الهدف الأسمى من مؤسسات التعليم الخاص هو التربح فقط، وعليه نرى ضرورة الاتفاق على سقف للمصروفات الدراسية، مع إعطاء نصيب للطلاب المتفوقين للدراسة بهذه المؤسسات بمصروفات أقل، وربما بالمجان.

ج. ونوصى أيضاً بمراجعة التبرعات التي قد تمنح لبعض هذه المدارس أو الجامعات من بعض أولياء الأمور، بحيث لا تكون باباً خلفياً لزيادة المصروفات، أو لتحقيق مآرب غير مشروعة لولي الأمر أو ولده بالمدرسة، وخاصة فيما يتعلق بالتجاوز في سن القبول، أو الحد الأدنى للمجموع، أو غير ذلك من المآرب الشخصية.

د. عدم الترخيص أو التنازل في مؤهلات هيئة التدريس، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، بحيث لا تقل عن نظائرهم في التعليم الحكومي.

ه. التأكد من أن المعلمين في المدارس الخاصة يحصلون على رواتب تكافئ إلى حد ما زملائهم في التعليم الحكومي، إن لم تكن أفضل، ووضع حدود دنيا وعليا للأعباء التدريسية لهيئة التدريس بهذه المدارس.

و. جعل الفرق بين الحد الأدنى لقبول خريجي المرحلة الثانوية بالجامعات الحكومية متقارباً إلى حد ما مع نظيره في حالة الجامعات الخاصة، فإذا كانت كلية الطب الحكومية في إحدى الدول تقبل طلاباً بحد أدني ٩٥٪ من المجموع الكلي للدرجات، فنرى أن كليات الطب الخاصة بهذه الدول لا تقبل مجموعا يقل عن ٩٠٪، ونرى ألا يزيد الفارق عن ٥٪ بين الكليات المتناظرة؛ تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، والعدالة الاجتماعية.

ز. عدم اتخاذ هذه المدارس أو الجامعات لدعم أي نوع من التمييز الديني، أو العرقي، أو

السياسي، أو الاقتصادي، أو الاجتماعي، أو غيرها.

٣- التوأمة بين المدارس والكليات الفنية من جهة، وبين الشركات المناظرة من جهة أخرى:

وهو نمط آخذ في الاتساع عربياً وعالمياً، بحيث يشارك أصحاب هذه الشركات في التخطيط لهذه المدارس والكليات الفنية، وتحديد مواصفات خريجيها، وعلاقة ذلك بالمناهج وطرائق التدريس.

وعلى الجانب الآخر، يمارس طلاب هذه المدارس والكليات التدريب العملي في هذه الشركات، كل حسب تخصصه، تحت إشراف مشترك من وزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي من جهة، وممثلين عن هذه الشركات من جهة أخرى.

وغني عن الذكر ما يمكن أن يقدمه هذا الأسلوب من فرص التدريب في هذه الشركات، فضلاً عن توسيع نطاق فرص التوظيف المتاحة، ناهيك عن الدروس المستفادة من متابعة الخريجين العاملين في هذه الشركات.

وعلى الرغم من هذه الايجابيات، فمن الأهمية وضع الضوابط لتفعيل الجانب الميداني للطلاب داخل هذه الشركات، ومعرفة آرائهم وآراء مشرفيهم أولاً بأول، وتعديل المسار إن لزم الأمر.

الفصل الثامن

الجودة التربوية وحساب تكلفة التعليم

الفصل الثامن
الجودة التربوية وحساب تكلفة التعليم

على الرغم من تعدد تعريفات الجودة في التربية؛ إلا أننا نميل إلى رؤيتها على أنها[٤٥]:

«مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذا التفاعلات المتواصلة، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين. وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة».

ومن الملاحظات المفسرة لهذا التعريف، والمكملة، وربما المؤيدة له، ما يلي:

أ. اتسام التعريف بالشمولية النسبية، فلم يربط الجودة بالأهداف فقط، وإنما ركز أيضاً على المكونات الأخرى.

ب. طالما أن الخصائص هي الوجه الآخر للجوهر، فعلى قدر تعدد الخصائص وشمولها ودقتها يكون وضوح الجوهر أو حالة التربية.

ج. يمكن تكييف هذا التعريف العام ليلاءم الجودة حسب مستويات متدرجة: نظام التعليم في بلد ما، التعليم في مرحلة معينة، التعليم في منطقة مدرسية، فصل دراسي، وأيضاً طرائق التدريس، الخ.

د. على قدر قرب المخرجات من الأهداف، وعلى قدر سلامة المدخلات والعمليات (في ضوء معطيات الأبحاث العلمية) تكون جودة التربية (عالية الجودة، متوسطة، ضعيفة،...)، وذلك على الرغم من الاقتران الشائع بين جودة الشيء وكونه جيداً، أو ربط الجودة عادة بالرتب العالية من الامتياز.

٥. ليس بشرط لازم التعبير عن كل الخصائص أو السمات المعبرة عن الجوهر في شكل كمي؛ فحسب طبيعة الظاهرة المدروسة يكون التعبير الملائم: كمياً، أو نوعياً، أو كمياً ونوعياً. فالأمور الخاصة بنسب النجاح ومستوياته – على سبيل المثال – قد يسهل التعبير عنها بشكل كمي أو رقمي. أما الأمور الخاصة بالمشكلات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ المنهج، وكذا وصف المعلمين والمدربين والطلاب للمناخ الدراسي، فربما يعد ذلك من الصعب التعبير عنها بشكل كمي، ومن هنا فلا مانع من الوصف النوعي، والذي يمكن بلورته أيضاً من خلال بعض الأرقام أو النسب. ومن ناحية أخري، يجب تطوير وسائل الوصف لتكون أقرب إلى الموضوعية والدقة.

ولا يتسع المجال للإضافة في هذا الجانب، إلا أننا نركز فقط هنا على أمر واحد يتعلق بتطوير أحد مقاييس الكفاءة الداخلية، وهو المتعارف عليه بـ: «نسب النجاح» لتصبح أكثر قرباً من الجودة، دون إغفال للمقاييس الأخرى للكفاءة الداخلية، خاصة معدلات استيعاب الطلاب بالمدارس، ومعدلات تدفق الطلاب عبر سنوات الدراسة، ومعدلات الاستثمار الأمثل للموارد، وغير ذلك كثير، وليس من المستحب في عصر الجودة الاقتصار على استخدام نسب النجاح التقليدية، التي تستخرج مباشرة من خارج قسمة عدد الناجحين (رغم تباين مستوياتهم) على عدد المتقدمين، وفق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة النجاح العادية} = \frac{\text{عدد الناجحين}}{\text{عدد المتقدمين}} \times 100$$

فهناك اعتراض رياضي مؤداه أن البسط (وهو عدد الناجحين) يعد غير متجانس؛ لأنه يضم مستويات شديدة التباين في النجاح، رغم أن جميعهم ناجحون.

ونعرض البدائل التالية: [٤٦].

(أ) استخراج نسبة كل مستوى من مستويات النجاح إلى إجمالي عدد المتقدمين:

نسبة الحاصلين على ممتاز (٨٥٪ فأكثر) إلى إجمالي المتقدمين.

نسبة الحاصلين على جيد جداً فقط (٧٥٪ إلى أقل من ٨٥٪) إلى إجمالي المتقدمين.

نسبة الحاصلين على جيد فقط (٦٥٪ إلى أقل من ٧٥٪) إلى إجمالي المتقدمين.

نسبة الحاصلين على مقبول فقط (٥٠٪ إلى أقل من ٦٥٪) إلى إجمالي المتقدمين.

ويمكن تعديل النسب السابقة بما يجعلها أكثر تماشياً مع طبيعة التعليم قبل الجامعة، وإن كانت النسب السابقة تبدو مقبولة.

(ب) استخدام نظام الأوزان النسبية للتحويل بين مستويات النجاح السابقة أو غيرها وفقاً للهدف المنشود (عادة ما يتخذ الهدف الخاص بالتعلم للإتقان Mastery Learning).

*** فإذا كان الهدف المنشود هو أن يحصل كل طالب على ٨٥٪ على الأقل من المجموع الكلي، فيمكن أن تحدد نسبة تحقق الهدف المنشود بالمعادلة التالية:**

$$\text{نسبة تحقق هدف التعلم للإتقان} = \frac{(\text{م}) + 0.75\,(\text{ج ج}) + 0.50\,(\text{ج}) + 0.25\,(\text{ل})}{\text{إجمالي عدد المتقدمين للامتحان}} \times 100$$

حيث إن:

(م)، (ج ج)، (ج)، (ل) أعداد الطلاب الحاصلين على تقديرات: ممتاز، جيد جداً، جيد ومقبول على الترتيب.

الأوزان (٠,٧٥)، (٠,٥٠)، (٠,٢٥) أوزان نسبية مقترحة لتحويل التقديرات الأقل من ممتاز إلى التقدير المطلوب وهو في هذه الحالة تقدير (ممتاز).

وبالطبع تعتبر الأوزان النسبية محل اجتهاد وهي قابلة للتعديل، والمهم أن أي نسبة من هذا النوع ستكون أفضل من مجرد النسبة التقليدية المستخرجة من قسمة عدد الناجحين (على الرغم من تباينهم) على جملة أعداد المتقدمين للامتحان.

⁕ أما إذا كان الهدف المنشود هو جيد جداً على الأقل، فإن:

نسبة تحقق هدف التعليم للإتقان (جيد جداً على الأقل) =

$$\frac{1.25 \times \text{م} + 1 \times (\text{جـ جـ}) + 0.75 \times (\text{جـ}) + 0.50 \times (\text{ل})}{\text{إجمالي عدد المتقدمين}} \times 100$$

⁕ وفق هذا التعديل، عادة ما يتوفر لنا ثلاث نسب للنجاح:

الأولى: هي النسبة التقليدية.

الثانية: على اعتبار أن المنشود هو التعلم للإتقان بمستوى جيد جداً.

الثالثة: على اعتبار أن المنشود هو التعليم للإتقان بمستوى ممتاز.

وعادة ما تنخفض النسب من الأولى إلى الثانية ثم الثالثة، وعادة أيضاً ما يكون الانخفاض كبيراً في حالة نجاح معظم الطلبة، ولكن بمستويات نجاح متدنية.

فإذا ما نسبنا التكلفة إلى العدد الحقيقي للناجحين بمستوى تمكن ممتاز، أو جيد جداً، يتضح لنا مدى الهدر الحقيقي للتكلفة.

وهذا اتجاه نأمل التفكير فيه في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج لتكون رائدة في المنطقة العربية.

إن ملامح هذا الإطار المقترح قد تجعل منه إطاراً موجهاً ومفيداً في رسم سياسات الإنفاق على التعليم وتمويله والاستثمار فيه، حاولنا فيها معالجة الأمور بدرجة وسط بين الإسهاب والإجمال، ويمكن أن يكيف هذا الإطار حسب ظروف كل دولة من الدول الأعضاء.

هوامش ومراجع الجزء الثاني

(1) UNESCO, Oslo Declaration, Eighth Meeting of High Level Group on Education for all. Oslo, Norway, (16 - 18) December 2008.

(2) Benson, C., "Educational Financing", International Encyclopedia of Education, Vol. 4, 1985, pp 1878 - 1879.

(3) See: UNESCO, Statistical Yearbook, 1992, Paris: UNESCO, 1992, PP. 4 - 21.

(٤) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مشغل اقتصاديات التعليم عن «تمويل التعليم والإنفاق عليه في الدول الأعضاء – دراسات حالة»، المنامة مملكة البحرين، (٦–٨) ربيع الأول ١٤٣٠هـ، الموافق (٣–٥) مارس ٢٠٠٩، دراسة حاله دولة الإمارات العربية المتحدة، ص٢٧.

(٥) المرجع السابق، دراسة حالة دولة الكويت، جدول (١٧).

(٦) يرجى مراجعة كلاً من:

(أ) المرجع السابق، دراسة حالة دولة الإمارات العربية المتحدة، ص٢٧.

(ب) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، برنامج اقتصاديات التعليم، الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم وواقعه في الدول الأعضاء، الكويت، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ص٤٢.

(7) Lyons, R., "Economics of Education", International Review of Education, Vol. 25, No. 3, 1979, p. 421.

(8) UNESCO, Oslo Declaration, op.cit.

(٩) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، برنامج اقتصاديات التعليم، الاتجاهات العالمية في تمويل التعليم وواقعه في الدول الأعضاء، مرجع سابق، ص ٤١.

(١٠) محمود عباس عابدين، علم اقتصاديات التعليم الحديث، ط٢، ٢٠٠٤، ص٥٤.

(11) Knight, B., Managing School Finance, London: Heine – Mann Educational Books, 1983, p.96.

(12) Coombs, p. & Hallak, J., Cost Analysis in Education: A Tool for Policy and Planning, London: Johns Hopkins University Press, 1987, p.13.

(13) Fielden, J., & Pearson, P.K., Costing Educational Practice, Leicester (G.B.): Council For Educational Technology, 1978, p.30.

(14) Coombs, p., & Hallak, J., op. cit., p.14.

(15) Ibid., p.17.

(16) Psacharopouls, G. & Sanyal, B.C., Higher Education and Employment: The IIEP Experience in Five Lass Developed Countries, Paris: UNESCO/ IIEP, 1981, p.24.

(١٧) ج. أيشر، ف. أوريفل، «تخصيص الموارد المالية للتعليم: دراسة إحصائية عالمية»، ترجمة أنطون خوري، التربية الجديدة، العدد (١٩)، السنة السابعة، (يناير / أبريل ١٩٨٠، من ص ١١٤– ١٢٩.

(١٨) لمزيد من التفاصيل بخصوص هذا الرأي والرأي الآخر، يرجى مراجعة:

(a) Birdsall, Nancy, "Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much or Too Little", Economics of Education Review, Vol. 15, NO40, 7/ 29/ 2009, pp. 407 - 412.

(b) Psacharopouls, G., "Public Spending on Higher Education in Developing Countries: Too Much Rather Than Too Little", Economics of Education Review, Vol. 15, No.4, 1996, pp. 421- 422.

(١٩) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، مشغل اقتصاديات التعليم، مرجع سابق، دراسة حالة اليمن، ص ٤.

(٢٠) المرجع السابق، ص ٩.

(٢١) المرجع السابق، ص ص ٣٩–٤٧ .

(٢٢) محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص ٧١ .

(23) See. Rossmiller, R. A., "Use of Resources: Does It Influence Student Achievement?", Educational Perspectives, Vol.21, No.1, Spring 1982, pp. 25 - 32.

(24) See. Chubb, J.E.and Moe, T.M., Politics, Markets and America's Schools, Washington, DC.: The Brookings Institution, 1990.

(25) See, Christopher, G., Effect of Architecture on Education, Ranch Cucamonga, California: Wolfk / Lang / Christopher Architects, Inc., 1990.

(26) See for example:

(a) Goodlad, J.I., A Place Called School: Prospects for the Future, New York: McCraw – Hill, 1984, p.310.

(b) Lee,V.E., and Smith, J.B., "High School Size: Which Works Better and for Whom?", Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.19, No.3, Fall 1997, pp. 217 - 227.

(27) See, Ibid., pp.205 - 227.

(28) Lau, L.J., "Educational Production Functions", in: National Academy of Education, Economic Dimensions of Education, U.S.A.: National Academy of Education, 1979, p.41 - 42.

(29) Ibid., p.42.

(30) See for example:

(a) Finn, J.D. & Achihles, C.M., "Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment", American Educational Research Journal, Vol. 27, 1990, pp.557 - 577.

(b) Card, D.& Krueger, A.B., “Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States”, Journal of Political Economy, Vol.10, 1992,pp.1 - 40.

(31) See, Chubb, J.E., and Moe, J.M., op. cit.

(٣٢) يرجى مراجعة: محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص ص ٢٧٩–٢٨١.

(33) See, Cooper, S., and Cohn, E., “Estimation of a Frontier Production Function for the South Carolina Educational Process”, Economics of Education Review, Vol.16, No.3, 1997, pp.315 - 321.

(34) See, Hanushek, E.A., “Outcomes, Incentives, and Beliefs: Reflections on Analysis of the Economics of School”, Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol.19, No.4, Win.1997, pp.301 - 308.

(٣٥) يرجى مراجعة: محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص ص ١٧١–٢٠١.

(36) See:

(a) Coombs, p., & Hallak, J., op. cit.

(b) Psacharopouls, G., and others, Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options, Washington, D.C., The World Bank, 1986.

(c) Bray, M. & Lillis, K. (eds.), Community Financing of Education, Oxford: Pergamum Press, 1988.

(d) Lewin, K., Education in Austerity: Options for Planners. Paris. IIEP 1987.

المراجع الثلاثة الأولى بدعم من البنك الدولي بمؤسساته المتعددة، والمرجع الرابع بدعم من هيئة التنمية الدولية السويدية.

(37) Mathews, R.L., “Patterns of Educational Finance“, Australian Economic Papers, Vol.12, 1973, p.145.

(38) Snell, W., “Efficiency and Productivity in Education Systems“, Journal of Tertiary Educational Administration. Vol.4, No.2, Oct. 1981, p.177.

(39) Walberg, H.J., “Educational Productivity: Theory, Evidence and Prospects “, The Australian Journal of Education, Vol.26, No.2, 1982, p.116.

(40) See, Baum, Sandy, “New Directions in Students Loans: Intergenerational Implications“, Journal of Student Financial Aid, Vol.26, No.2, 1996, pp.7 - 18.

(41) See:

(a) Woodhall, M., “Student Loans “, in: The International Encyclopedia of Economics of Education, 2nd ed., edited by M. Carnoy, Oxford: Elsevier Science Ltd, 1995, pp.420 - 425.

(b) “Students Loans in Higher Education: English Speaking Africa”, Educational Forum Series No.3, Paris: IIEP, 1991.

(c) ”Students Loans in Higher Education: Asia“, Educational Forum Series No.2, Paris: IIEP, 1991.

(d) ”Students Loans in Higher Education: Western Europe and the USA“, Educational Forum No.1, Paris: IIEP, 1990.

(٤٢) محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص ص ٣١٤-٣١٥.

(٤٣) محمود عباس عابدين، «أنواع الإحصاءات التربوية، وطرق تطويرها في ظل متطلبات الجودة»، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل الإقليمية للسادة المسئولين عن التخطيط التربوي والتقويم حول أحدث الاستخدامات للإحصاءات التربوية في عملية التخطيط والتقويم، الرباط – المملكة المغربية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الأيسيسكو)، بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (الأليسكو)، في الفترة من ١-٥ يوليو ٢٠٠٣م.

(44) See:

(a) Yasin, Said & Nur-Awaleh, Mohamed, «Decentralization of Public Education: Lesson from Private Education in the Developing World», Paper presented at the 31st Annual Meeting of the International Society for Educational Planning (ISEP), On «Planning Education for the Success of All», Atlanta, Georgia, U.S.A., (10 - 14) October (2001).

(b) Abdeen, Mohmoud Abbas, «Community Reinforcement of Education in Egypt: An Evaluative Study», Paper presented at the 32nd Annual Meeting of the International Society for Educational Planning (ISEP), On «Planning for the Social Justice, Equality and Improvement of Education», Istanbul, Turkey, (2 - 6) October (2002).

(٤٥) محمود عباس عابدين، مرجع سابق، ص ص ٣١٤–٣١٥.

(٤٦) محمود عباس عابدين، «أنواع الإحصاءات التربوية، وطرق تطويرها في ظل متطلبات الجودة»، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل الإقليمية للسادة المسئولين عن التخطيط التربوي والتقويم حول أحدث الاستخدامات للإحصاءات التربوية في عملية التخطيط والتقويم، الرباط – المملكة المغربية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الأيسيسكو)، بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (الأليسكو)، في الفترة من ١–٥ يوليو ٢٠٠٣م.